

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS
Fenomenografinen tapaustutkimus kotiutuneen varusmiesjohtajan käsityksistä

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti

Kim Niklas Juup

Maisterikurssi 5

Merisotalinja

Huhtikuu 2016

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 5	Linja Merisotalinja
Tekijä Yliluutnantti Kim Niklas Juup	
Opinnäytetyön nimi VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS Fenomenografinen tapaustutkimus kotiutuneen varusmiesjohtajan käsityksistä	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kirjasto
Aika Huhtikuu 2016	Tekstisivuja 54 Liitesivuja 3
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kotiutuneiden varusmiesjohtajien käsityksiä heille annetusta johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Tutkimuksessa aihepiiriä lähestyttiin johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta annettujen normien ja konstruktivistisen oppimisteorian kautta. Myös aikuisoppiminen oli osa teoriaosuutta. Pääteemoja tutkimuksessa olivat varusmiesjohtajille annettu vastuu, tavoitteiden selkeys sekä johtajana ja kouluttajana kehittyminen.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan ihmistieteisiin lukeutuva fenomenografinen tapaustutkimus. Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Yleisesti fenomenografia tutkii maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Tutkimuksen tiedonkeruu toteutettiin teemahaastattelun avulla. Tutkittavana joukkona tässä tutkimuksessa oli kuusi Suomenlahden Meripuolustusalueen kotiutunutta varusmiesjohtajaa, joista jokainen oli ollut palveluksessa samassa yksikössä tutkijan kanssa. Tutkittavat olivat sotilasarvoiltaan alikersantista aliluutnanttiin.</p> <p>Tutkimusaineistosta selvisi, että varusmiesjohtajat pitivät hyvänä asiana kantahenkilökunnan osoittamaa luottamusta varusmiesjohtajia kohtaan. Myös koulutuksien suunnittelun osalta pidettiin hyvänä asiana, että varusmiesjohtajat saivat itse olla suunnittelemassa ja toteuttamassa koulutuksia. Johtajana kehittämisessä suurin merkitys oli sillä, että henkilökunta luotti varusmiesjohtajiin. Heistä tuntui, että heitä tarvittiin perusyksikössä eivätkä he tunteneet itseään turhiksi.</p> <p>Kehittyminen johtajana ja kouluttajana oli todennäköisesti tiedostamatonta. Kehittymisen havaitsemiseen vaikutti todennäköisesti myös se, että kehityskeskusteluissa tai kausikeskusteluissa oli puutteita tai niitä ei ollut toteutettu lainkaan. Johtajakaudelle asetettuja tavoitteita ei mielletty kovinkaan selkeiksi tai ne eivät olleet tulleet esille riittävän painokkaasti.</p> <p>Tutkimuksen aineiston perusteella voidaan todeta, että johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa on pääsääntöisesti onnistuttu perusyksiköissä. On kuitenkin osa-alueita, joihin tulee vielä paneutua entistä tarkemmin. Tämä tutkimus osaltaan auttaa hahmottamaan varusmiesten näkemyksiä omasta koulutuksestaan ja sen tasosta.</p>	
<p>AVAINSANAT sotilaspedagogiikka, fenomenografia, johtajakoulutus, kouluttajakoulutus, aikuisoppiminen</p>	

1. JOHDANTO	4
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
2.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	6
2.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	6
2.3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	7
3. TUTKIMUSMENETELMÄT	8
3.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	8
3.2 FENOMENOGRAFIA	9
3.3 HAASTATTELU	11
4. KOULUTUKSEN JA OPPIMISEN TEORIA	13
4.1 MITÄ ON OPPIMINEN?	13
4.1.1 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS	13
4.1.2 LINJAKKUUS	16
4.2 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA SEN MERKITYS	24
4.3 OPPIMISYMPÄRISTÖN MUODOSTUMINEN JA TYÖSSÄ OPPIMISEN MALLI	31
4.4 AIKUISOPPIMINEN JA OPETUS – VAPAATA POHDINTAA SOVELTAMISESTA PUOLUSTUSVOIMOISSA	37
5. JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS	43
5.1 NORMIPERUSTA	43
5.2 JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSEN SISÄLLÖT	45
6. AINEISTON KERUU JA ANALYYSIN TOTEUTUS	47
6.1 AINEISTON KERUUN TOTEUTTAMINEN JA RAJAUKSET	47
6.2 ANALYYSIN TOTEUTUS	48
7. TUTKIMUSTULOKSET JA KESKEISET HAVAINNOT	49
7.1 VASTUU	49
7.2 JOHTAJANA JA KOULUTTAJANA KEHITTYMINEN	51
7.3 TAVOITTEIDEN SELKEYS	52
8. YHTEENVETO	53
8.1 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	53
8.2 LUOTETTAVUUSTARKASTELU	56
8.3 JATKOTUTKIMUSKOhteet	56
LÄHTEET	58
LIITTEET	61

1. JOHDANTO

Tutkimuksen aiheena on varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kehittäminen perusyksikössä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa ja selvittää johtajakoulutuksen nykytilaa ja sitä kautta pyrkiä nostamaan esiin hyviä puolia nykyisessä järjestelmässä sekä löytämään mahdollisia kehitettäviä kohteita. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää nykyisen johtajakoulutuksen mielekkyyttä.

Tavoitteena on myös tarkastella koulutuksen linjakkuutta, rakennetta, opetusmenetelmiä sekä oppimisympäristöjä. Tutkimukselle on käyttöä johtajakoulutuksen tilan selvittämisessä sekä johtajakoulutuksen kehittämisessä.

Johtajakoulutusta ei aina välttämättä toteuteta normien mukaisesti ja tutkimus auttaa ymmärtämään missä kohdin on parantamisen varaa. On myös mahdollista, että tutkimuksen tulokset auttavat perusyksiköjä toteuttamaan antamansa johtajakoulutuksen paremmin ja laadukkaampana, kun yksiköiden toimintatapoja tarkastelee ulkopuolinen taho.

Tutkimuksen teoriaosuudessa on myös tarkoituksena teoriaosuudessa selvittää ja selventää nykymuotoisen johtaja- ja kouluttajakoulutuksen takana olevat oppimisen, opettamisen sekä kouluttamisen teorit ja sitoa nämä teorit käytännön esimerkkeihin haastatteluiden avulla. Tutkimus palvelee myös tutkijaa itseään, sillä tutkija työskentelee Rannikkoprikaatissa perusyksikössä ja tutkimus auttaa selventämään tutkijalle itselleen johtajakoulutusta ja omalta osaltaan kehittämään johtaja- ja kouluttajakoulutusta.

Tämän tutkimuksen kaltaisia tutkimuksia on laadittu aikaisemminkin, joita tämä tutkimus täydentää ja tuo myös uutta tietoa varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta sekä sen kehittämismahdollisuuksista perusyksiköissä.

Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen tapaustutkimus Suomenlahden Meripuolustusalueen perusyksiköistä. Suomenlahden Meripuolustusalue valikoitui tutkimuskohteeksi, koska olen itse palveluksessa kyseisessä nyt jo Rannikkoprikaatin nimellä tunnetussa joukko-osastossa. Laadullinen tutkimus osoittautui haastavaksi mutta perin mielenkiintoiseksi. Suuri anti oli tiedonkeruumenetelmänä käytetyissä haastatteluissa, jotka osoittautuivat hyvinkin hedelmällisiksi tilaisuuksiksi päästä ymmärtämään varusmiesjohtajien käsityksiä Puolustusvoimista ja johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Laadullisen tutkimuksen tekemisestä ja haastattelusta tiedonkeruumenetelmänä sekä fenomenografiasta olen kirjoittanut tutkimuksen luvussa kolme.

Kirjallisuuskatsauksesta syntyi tutkimukseen osuus, jota kutsun tutkimuksen teoriaksi. Teoriaosuus jakaantuu kahteen päälukuun. Ensimmäisessä teorialuvussa käsittelen koulutuksen ja oppimisen teoriaa. Oppimisen teoria painottuu linjakkuuden käsitykseen sekä oppimisympäristön merkitykseen. Olen myös ottanut mukaan aikuisopetuksen ja aikuisoppimisen, jota käsittelen vapaan pohdinnan avulla. Teemana aikuisoppimisen osuudessa on, että onko varusmies aikuinen ja jos on, niin kuinka hän oppii parhaiten ja voiko aikuisoppimisen menetelmiä hyödyntää myös Puolustusvoimissa.

Toisen osuuden teoriasta muodostaa johtaja- ja kouluttajakoulutus. Osuuden tarkoituksena on perehtyä johtaja- ja kouluttajakoulutusta ohjaaviin normeihin. Osuudessa selvitetään, mitä varusmiesjohtajille opetetaan ja mitkä ovat heidän saamansa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteet. Johtajakauden yleisenä tavoitteena on, että varusmiesjohtajat hallitsevat sijoituksensa mukaiset tehtävät ja kykenevät täyttämään määritetyt suorituskykyvaatimukset sekä hallitsevat itsensä kehittämisen periaatteet syväjohtamisen mallin mukaisesti.

Tutkimuksen loppuosassa esittelen tutkimusaineiston keräämiseen liittyviä seikkoja sekä kerron, miten analyysi toteutettiin luomalla kotiutuneiden varusmiesjohtajien käsityksistä merkitysluokkia sekä lopulta pääluokkia, jotka jo sinänsä ovat tutkimuksen tuloksia. Viimeisessä luvussa pohdin tutkimustulosten merkitystä johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kehittämisen kannalta.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää nykyisen johtajakoulutuksen vahvuudet ja heikkoudet. Tavoitteena on myös selvittää, mihin johtajakoulutus pedagogiselta kannalta perustuu ja minkä yleisen opettamisen teorian ympärille johtajakoulutus on rakennettu. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole arvostella johtajakoulutuksen nykyistä mallia, vaan arvioida nykyisestä mallia sekä esittää parannusehdotuksia, jotta johtajakoulutuksen malli tukisi paremmin varsinaista perusyksiköissä annettavaa koulutusta. Painopisteenä tulee olemaan varsinainen annettavan koulutuksen toteutus. Yksiköiden koulutuskulttuurin muodostumiseen vaikuttavat seikat työssä oppimisen mallin kautta tukevat johtaja- ja kouluttajakoulutuksen nykytilan tarkastelua. Koulutuskulttuuri ei siis ole tutkimuksen varsinaisena aiheena, vaan se toimii selventävänä osana koulutuksen mielekkyyden ollessa pääasiallisena painopisteenä. Oman lisänsä tutkimukseen tuo aikuisopetuksen mukaan ottaminen, millä pyritään selventämään aikuisoppimisen käytäntöjen soveltuvuutta Puolustusvoimien johtaja- ja kouluttajakoulutukseen.

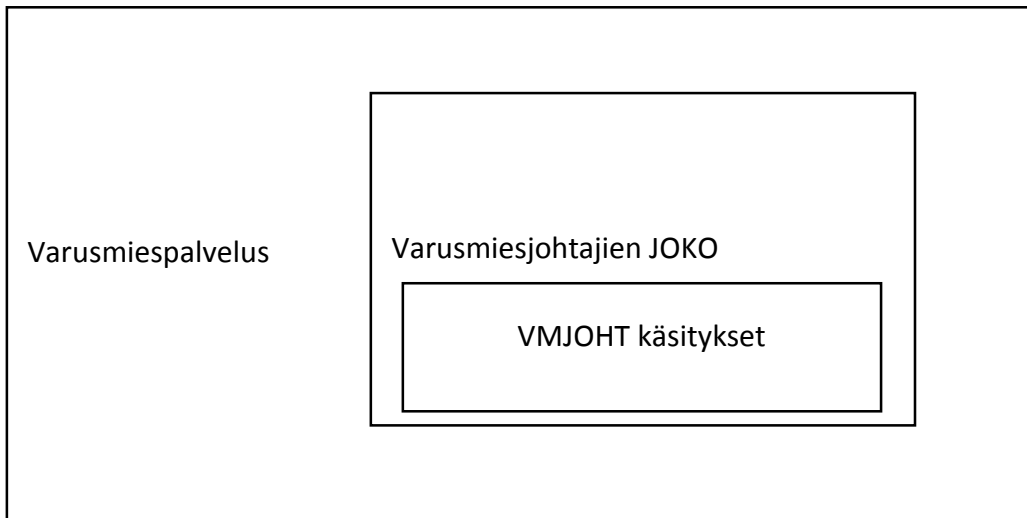
2.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen tutkimuskysymyksenä on ”Mikä on johtaja- ja kouluttajakoulutuksen nykytila perusyksiköissä?”

Tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan seuraavilla alakysymyksillä:

- Onko koulutus linjakasta ja mielekästä?
- Miten koulutustavoitteet saavutetaan?
- Miten johtaja- ja kouluttajakoulutusta tulisi kehittää?

Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuviossa 1. Tutkimuksen viitekehyksestä selviää, että tutkimuksen aiheena on varusmiesjohtajien käsitykset johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

2.3 Aikaisemmat tutkimukset

Tutkimuksen aihealueelta on laadittu useita eritasoisia tutkimuksia. Kokemuksia kouluttajakoulutuksesta on tutkinut Pänkäläinen (2011) ja johtajakoulutuksen kehittämistä aliupseerikursseilla Virta (2005). Nämä tutkimukset ovat kuitenkin kandidaattitasoisia. Pro gradu –tutkielmia on myös laadittu. Ohtonen (2013) on tutkinut ryhmänjohtajien näkemyksiä kouluttajakoulutuksesta ja sen vaikutuksesta koulutustaitoihin. Ohtosen tutkimus on hyvin lähellä omaa tutkimustani, mutta suurimpana erona on se, että hän on tutkinut vielä palveluksessa olevien käsityksiä. Ohtosen tutkimuskysymyksenä on, millä tavalla konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee ryhmänjohtajien kouluttajakoulutuksessa. Soininen (2015) on tutkinut nuorten kouluttajien kokemuksia varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Soinisen tutkimus on osa samaa tutkimusaihetta kuin oma tutkimukseni ja näiden tutkimuksien tekeminen on aloitettu samaan aikaan.

3. TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan suurta joukkoa erilaisia teoriaperinteitä, tutkimusotteita ja analyysitapoja. Kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa eikä paradigmaa eikä myöskään täysin omia metodeja. (Metsämuuronen 2006, 83)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on luonnehtia ja kuvailla ilmiöitä korostaen ihmiskäsityksen merkitystä. Kvalitatiivista tutkimusta käytetään, kun kiinnostuksen kohteina ovat tapahtumien ja ilmiöiden yksityiskohtaiset rakenteet eikä niinkään niiden yleisluontoinen jakaantuminen. Kvalitatiivista tutkimusta sovelletaan silloin, kun halutaan tietoa tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Kun tieteellistä koetta ei voida järjestää eikä kaikkia vaikuttavia tekijöitä kyetä kontrolloimaan tai kun halutaan tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, käytetään laadullista tutkimusmenetelmää. (Metsämuuronen 2006, 88)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 155) ovat listanneet kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä. Esittelen niistä muutamia, jotka kuvastavat parhaiten omaa tutkimustani.

Suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina. Tutkijana luotan enemmän omiin havaintoihini ja keskusteluihin tutkittavien kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon.

Käytetään induktiivista analyysia. Tutkijana tarkoitukseni on paljastaa odottamattomia seikkoja. Siksi tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen vaan kerätyn aineiston tarkastelu yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti.

Valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Tutkittavien joukko valitaan perustelluista syistä ja tutkijana olen toisaalla selostanut, miten olen päätenyt rajaamaan oman tutkimukseni tutkittavien joukon.

Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimustyötä toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan jatkuvasti olosuhteiden mukaisesti. Tämä antaa mahdollisuuden uusiin näkökulmiin ja rajauksiin tutkimuksen edetessä, enkä tutkijana ole sitonut itseäni mihinkään tiettyyn tarkkaan suunnitelmaan. Tällä ei tarkoiteta tutkimussuunnitelman puuttumista vaan mahdollistetaan tutkimuksen joustavuus.

Laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa. Aineiston kokoamisessa suositaan menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” korostuvat. Tässä tutkimuksessa on käytetty aineiston keruussa teemahaastattelua, joka mahdollistaa uusien näkökulmien löytymisen aineistosta.

3.2 Fenomenografia

Tässä luvussa selvitän, mitä fenomenografinen tutkimusote tarkoittaa. Luvussa kuvailen myös fenomenografisen tutkimuksen eri vaiheet.

Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Yleisesti fenomenografia tutkii maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Termi muodostuu kreikkalaisista sanoista ”tulla päivänvaloon” ja ”kuvailla jotakin” ja tarkoittaakin ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista (ks. Uljens 1989). Fenomenografian kannalta on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset ovat muodostaneet erilaisia käsityksiä. Fenomenografia kuvaa niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla todellisuuden eri puolet käsitteellistetään sekä etsii kuvaustapojen kategorioiden välisiä loogisia suhteita. Ajattelu- ja havainnointiprosesseja fenomenografia ei sinällään tutki eikä se myöskään tutki jonkin tietyn ilmiön syvintä olemusta. Fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena on tutkia ja havainnoida ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Metsämuuronen 2006, 108)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa nousee Järvisen (2004, 83) mukaan ensimmäiseksi keskeiseksi piirteeksi perspektiivin valinta. Ensimmäisen asteen perspektiivissä hänen mukaansa orientoidumme ympäröivään maailmaan ja teemme siitä päätelmiä. Toisen asteen perspektiivissä orientoidumme taas ihmisten käsityksiin ja ajatuksiin ympäröivästä maailmasta. Fenomenografia on kiinnostunut juuri toisen asteen perspektiivistä ja havainnoi ja tekee päätelmiä ihmisten kokemuksista sekä käsityksistä. Käsityksien ja käsittämisen kautta jokin tietty ilmiö saa merkityksen ja ihmisten käsitykset ovat siten perustavanlaatuisia yksilön ja ympäristön välisessä suhteessa (ks. Uljens 1989). Järvisen mukaan fenomenografiassa erotetaan kaksi aspektia käsittämisessä ja käsityksessä: mitä-aspekti ja kuinka-aspekti. Mitä-aspekti suuntaa ajattelun luonteeltaan fyysiseen tai psyykkiseen kohteeseen. Kuinka-aspekti kuvaa ajattelun kohteen rajaamista ja se, miten kohde nähdään määrittää nähtävän kohteen. Näin ollen mitä-aspekti syntyy kuinka-aspektin käynnistyessä ajattelutoimintana (ks. Uljens 1989). Ilmiön olemuksen tarkastelu on toinen keskeinen fenomenografisen tutkimuksen piirteistä. Ilmiön yleisen intersubjektiivisen tason ja yksilölle ominaisimman tason välissä on käsitteellistämistapojen ja ajat-

telun muotojen taso, josta fenomenografia on kiinnostunut (ks. Marton 1981;1988). Kolmantena keskeisenä fenomenografian piirteenä Järvinen (ym. 2004, 83-84) pitää sitä, että aineiston pohjalta tehtävät luokitukset kattavat koko vastausten variaation ja syntyvät niistä ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan ja käsitteitään. Syntyneet luokitukset ovat jo itsessään tutkimuksen tuloksia ja myös Metsämuurosen (2006, 109) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on luoda kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus.

Pelkistetyksi fenomenografisen tutkimusotteen vaiheet voidaan Järvisen mukaan kuvata seuraavasti:

1. jonkin ilmiön rajaaminen tarkastelun kohteeksi
2. yhden tai useamman ilmiötä koskevan tarkastelukulman rajaaminen
3. suoritetaan haastatteluita, jotka koskevat ihmisten käsityksiä kyseisestä ilmiöstä
4. haastattelujen kirjoittaminen eli litterointi
5. litteroidun tekstin analyysi
6. analyysin tulosten kirjoittaminen kuvauskategorioiksi

(Järvinen ym. 2004, 84; ks. myös Uljens 1989)

Järvistä (2004, 84-85) mukaillen avaan seuraavaksi tarkemmin edellä mainitut vaiheet, mikä selventää myös minulle itselleni tutkijana tutkimuksen tekemisen vaiheet. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tutkimusintressinä on Järvisen mukaan erityisesti tavoittaa, kuvailla, analysoida ja tulkita ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ilmiöitä ympärillään. Toinen vaihe pitää sisällään laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä työvaiheita kirjallisuuskatsauksineen ja myös tutkimuskohteen rajauksen. Samassa tutkimuksen vaiheessa tutkija hahmottelee erityyppisiä kysymyksiä, joilla ilmiötä koskevia eri aspektoja kartoitetaan. Kolmannessa vaiheessa tutkija valitsee haastateltavien ryhmän. Haastateltavien ryhmän lukumäärä riippuu haastatteluiden kestosta ja laajuudesta. Haastateltavien lukumäärä valitaan siten, että uusilla haastatteluilla ei enää saada merkittävää uutta tietoa eli saavutetaan satu-raatiopiste. Haastattelusta tiedonkeruumenetelmänä selostan tarkemmin seuraavassa luvussa. Neljännessä vaiheessa haastattelut puretaan sanatarkasti eli litteroidaan, jolloin tutkimusmateriaalin jatkokäsittely on helpompaa. Viidennessä vaiheessa analysoidaan haastatteluilla saadut litteroidut tekstit siten, että kunkin haastattelun tyypillisimmät piirteet ja ominaisuusluonne pyritään säilyttämään. Kartoittamalla käsityksissä ilmenevien sanontojen yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia pyritään luokittamaan

laadullisesti erilaisia käsityryhmiä. Tutkimuksen kuudennessa vaiheessa edellisessä vaiheessa saaduista luokituksista luodaan kuvauskategorioita, jotka parhaiten kuvaavat eri ryhmien käsitysten merkityssisältöjä.

Metsämuuronen (2006, 109) toisaalta jakaa Ahosta (1994) lainaten fenomenografisen tutkimuksen kulun neljään vaiheeseen, jotka ovat pelkistetympiä kuin Järvisen esittelemät vaiheet. Vaiheessa yksi tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Kolmannessa vaiheessa tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. (Ks. myös Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 115)

Fenomenografisesta tutkimuksesta on esitetty muutamia varovaisen kriittisiä lausuntoja (ks. Gröhn 1993). Metsämuuronen (2004, 109) mukaan ei ole täysin selvää, että tulokset olisivat yleistettävissä käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin. Käsitykset ovat myös kontekstisidonnaisia, jolloin tuloksia ei voida suoraan kääntää käytännön työhön. Käsitykset saattavat myös muuttua, jolloin tutkimuksessa saavutetaan vain poikittaisleikkaus käsityksistä. On lisäksi mahdollista, että eri ihmisillä on aidosti erilaisia sekä virheellisiä käsityksiä. Tutkimukseni osalta totean, että tutkimukseni tulokset ovat väkisinkin vain suuntaa-antavia eikä niitä ole tarkoituskaan yleistää koskemaan koko organisaatiota. Tuon tämän näkökulman esille jo tutkimuksen tarkoituksessa. Tutkimukseni tulokset ovat kontekstisidonnaiset ja näin niiden tuleekin olla johtuen tutkimuksen spesifistä luonteesta koskien varusmiesjohtajien käsityksiä koulutuksesta.

3.3 Haastattelu

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt tiedonkeruumenetelmänä haastattelua ja tässä luvussa kerron haastattelusta tiedonkeruumenetelmänä. Haastattelu on tavallisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä (Syrjälä ym. 1995, 136).

Yleisesti haastattelut voidaan jakaa strukturoituihin, avoimiin ja puolistrukturoituihin haastatteluihin sen mukaan, miten tarkkaan kysymykset ovat ennalta suunnitellut. Strukturoidun haastattelun kysymykset ovat suoraan tutkimuksen hypoteesista johdettuja. Vastausvaihtoehdot ovat valmiina ja kaikki kysymykset käydään samalla tavalla läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Strukturoidusta haastattelusta käytetään myös nimitystä lomakehaastattelu. Avoimessa haastattelussa ei ole kiinteää runkoa,

joka ohjaisi haastattelun etenemistä, vaan haastattelija selvittää haastateltavan ajatuksia, mielipiteitä, tunteita ja käsityksiä sitä mukaan kuin ne aidosti tulevat vastaan keskustelun kulussa. Avoimessa haastattelussa aihe voi muuttua keskustelun aikana. Puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään myös nimeä teemahaastattelu. Teemahaastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto, jolle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit (teemat) ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole ennalta määritelty. Tutkijalle jää vapaus sovittaa kysymysten muoto ja sisältö haastateltavan henkilön ja keskustelun kulun mukaan. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt puolistrukturoitua haastattelua tiedonkeruumenetelmänä. (Hirsjärvi ym. 2002, 195-197; Järvinen ym. 2004, 145; Metsämuuronen 2006, 115; Syrjälä ym. 1995, 137-138)

Haastattelu on kahden henkilön välinen keskusteleva vuorovaikutustilanne, jossa haastateltava on tietolähteen asemassa ja tutkijan tehtävänä on kaikin tavoin edistää keskustelua. Haastattelu on monessa mielessä tehokas ja tärkeä tiedonkeruumenetelmä, joka mahdollistaa uusien näkökohtien esiin tuomisen ja antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkentaa saamiaan vastauksia. Järvinen (2004, 146-147) listaa Kvalen (1983) esittämät kaksitoista näkökohtaa, jotka tulee ottaa huomioon kvalitatiivisen tutkimusotteen käyttöä varten suoritettussa haastattelussa. Hänen mukaansa haastattelun tulee olla keskittynyt haastateltavan elämismailmaan ja pyrkiä ymmärtämään ilmiöiden merkityksiä haastateltavan elämismailmassa. Haastattelun tulee olla kvalitatiivista, kuvailevaa, spesifiä ja vapaata tutkijan ennako-oletuksista. Haastattelun tulee keskittyä tiettyihin teemoihin ja sallia moniselitteisyydet sekä muutokset. Haastattelu tapahtuu henkilöiden välisenä vuorovaikutuksena ja se riippuu haastattelijan herkkyydestä. Lisäksi on mahdollista, että haastattelu saattaa olla positiivinen kokemus. Haastattelu on kuitenkin haastava ja herkkä menetelmä tiedon keräämiseksi. Haastateltava voi kokea haastattelutilanteen urkkimiseksi eikä siksi kerro kaikkia seikkoja tai haastateltava voi kertoa vain haluttuja asioita miellyttääkseen haastattelijaa. Myös tutkija voi haastattelutilanteessa menetellä niin, että hän ottaa huomioon vain ne asiat, jotka sopivat hänen tutkimusasetelmaansa. (Järvinen ym. 2004, 146-147)

4. KOULUTUKSEN JA OPPIMISEN TEORIA

4.1 Mitä on oppiminen?

4.1.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

”Oppimista tapahtuu ihmisen mielessä jonkin tekemisen seurauksena tai yhteydessä, mutta tätä ei ihminen kykene tahdollaan säätelemään.” (Kansanen 2004, 64)

Bymanian mukaillen oppiminen on tavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua sosiaalista vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on tavoitteiden saavuttaminen (Byman 2002, 36).

Puolustusvoimat nojaa tällä hetkellä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, mikä käy ilmi esimerkiksi Kouluttajan oppaasta (2007), vaikka suoraan sitä ei sanotakaan. Kuitenkin on nähtävissä, että oppaan oppimista ja opettamista käsittelevät kohdat ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia. Myös eräs sotilaspedagogiikan perusteoksista, Toiskallion (1998) ”Sotilaspedagogiikan perusteet”, pohjautuu näkemykseni mukaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Näin ollen perustan myös oman käsitykseni oppimisesta ja opettamisesta (kouluttamisesta) konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Oppiminen aiheuttaa muutoksia oppijan tiedoissa, taidoissa, arvoissa, asenteissa ja motivaatiossa. Näihin muutoksiin pyritään koulutuksella eli opetuksella. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 17) Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 70) oppija on tiedon käsittelijä, muokkaaja ja kantaja ja tieto saa dynaamisen, tekemistä ja toimintaa ilmentävän luonteen. Tästä voidaan johtaa, että oppiminen on tiedon käsittelyä, muokkaamista ja omaksumista. Kuten Toiskallio (1998, 15) toteaa: ”Oppiminen on sitä, että oppijan tiedoissa ja taidoissa sekä havaitsemis- ja ajatustavoissa tapahtuu suhteellisen pysyviä muutoksia”.

Oppiminen ei ole informaation passiivista muistamista, vaan informaation aktiivista rakentamista. Pragmatistisen konstruktivismin mukaan tieto ei siirry oppijaan, vaan oppija konstruoi sen itse. Tilanne ja konteksti vaikuttavat siihen, miten informaatiota tulkitaan ja miten tietoa käytetään myöhemmin hyväksi. Tiedon rakentuminen tapahtuu aikaisemman tiedon pohjalta oppijan tavoitteiden ja motivaation pohjalta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 51-53) Oppimisessa tärkeää eivät ole yksittäiset tiedon muruset tai yksittäiset taidot, vaan oppimista on tapahtunut silloin, kun tieto ja taito ovat organisoituneet tiedolliseksi ja taidolliseksi rakenteeksi (Rauste-von Wright ym. 2003, 165). Voidaankin

sanoa, että oppija ei ole ”tyhjä taulu”, vaan uuden oppiminen pohjautuu aikaisemmin opittuun ja koettuun. Näin ollen yksittäiset tiedot ja taidot yhdistyvät laajemmiksi tietorakenteiksi ja toimintakokonaisuuksiksi. Tätä kutsutaan transfer eli siirtovaikutukseksi (Rauste-von Wright ym. 2003, 126).

Oppiminen on sidoksissa kulttuuriin ja tilanteisiin, joissa oppimista tapahtuu. Kuitenkin transferin avulla aikaisemmin opittua voidaan käyttää hyväksi uuden oppimisessa pyrkimällä jäsentämään aikaisempaa tietoa ja osaamista ”ylhäältä alas”. Näin painottamalla yleisiä periaatteita ja soveltamalla niitä erityyppisiin yksittäistapauksiin, saadaan kytkettyä tieto ja taito useaan kontekstiin. Toisaalta, lähdettäessä oppimisessa liikkeelle pienistä yksityiskohdista kohti laajempia kokonaisuuksia, mahdollistetaan oppijan näkökulman vaihtaminen ja ajatusmallin muuttaminen opetettavasta asiasta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 170; Brookfield 1996, 14, 17) On silti otettava huomioon, että yhdessä kontekstissa opittu tieto ei automaattisesti siirry uusiin ja toisenlaisiin konteksteihin, vaan se vaatii oppijalta aktiivisuutta sekä suunniteltuja oppimisympäristöjä (Rauste-von Wright ym. 2003, 56; 129).

Oppimiseen tarvitaan oppijan osallistumista, halua opiskella ja oppia. Ihmisen voidaan sanoa olevan motivoitunut, kun hänen toiminnallaan on jokin tavoite ja päämäärä (Byman 2002, 28) Motivaation aikaansaaminen on lähes aina opettajan tehtävä (Kansanen 2004, 58; 61). Motivaatio jakaantuu sisäiseen motivaatioon ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoista motivaatiota säätelevät palkkiot ja rangaistukset, mutta sisäinen motivaatio syntyy siitä, että toiminta itsessään on palkitsevaa. Ulkoisen motivaation kohdalla voidaan puhua myös ”miellyttämisen tai suoriutumisen suuntauksesta”. Tällöin oppija on kiinnostunut hyvistä arvosanoista miellyttääkseen opettajaa, muttei pyri syvempään ymmärtämiseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 202). Sisäinen motivaatio oppimiseen syntyy oppijan omasta halusta oppia ja se syntyy kiinnostuksesta oppimisen sisältöön sen itsensä takia. Sisäistä motivaatiota voidaan saada aikaiseksi, kun oppija tietää ja ymmärtää oppimisen tavoitteet ja näin oppimisesta tulee tavoitteellista toimintaa. (Kansanen 2004, 102) Sisäisesti motivoitunut henkilö tekee kaiken omasta tahdostaan odottamatta materiaalista palkintoa tai pelkoa rangaistuksesta. Kun oppija on sisäisesti motivoitunut, on hän myös kiinnostunut oppimisesta.

Onnistuneen oppimisen edellytyksenä on saada oppijat tuntemaan itsensä tärkeiksi. Oppimis-prosessiin ei kuulu oppijan tai opiskelijan tai opetettavan nolaaminen millään tavalla. Jatkuva huomion kiinnittäminen opiskelijan virheisiin ja nolaaminen eivät edistä oppimista, vaan johtaa tilanteeseen, jossa opiskelijat eivät uskalla enää esittää kysymyksiä. Tämä taas vähentää oppimista, sillä jonkin asian jäädessä epäselväksi tai haluttaessa lisätietoa, ei opiskelija nolaamisen pelossa uskalla esittää kysymyksiä, vaan se johtaa itsesensuuriin. Turvallinen oppimisympäristö ja avoin ilmapiiri johtavat parempaan oppimiseen, mikä tulisi ottaa huomioon jo opetusta suunniteltaessa ja varsinkin toteutettaessa. (Brookfield 1996, 11; 13; 29; Rauste-von Wright ym. 2003, 48) Myös Toiskallio (1998, 14)

kirjoittaa, että ihmisen, toimintakyvyn ja toimintahalun edellytyksenä on arvostaminen ja huolenpito. Turvalliseksi koetussa oppimisympäristössä oppijan on mahdollista ottaa riskejä, kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua ja kysyä miksi-kysymyksiä (Rauste-von Wright ym. 2003, 65). Seuraavassa luvussa palaan tarkemmin oppimisympäristöön ja sen merkitykseen oppimisprosessissa.

Palautteella on suuri vaikutus oppimiseen, sillä säännöllinen ja positiivinen palaute opiskelijan edistymisestä vahvistaa oppimisen halua ja lisää motivaatiota osallistua opetukseen. Kuitenkin tulee antaa myös kritiikkiä, mutta sen tulee olla rakentavaa ja reflektointia oppimisen tuloksista ja etenemisestä. Tasapuolinen, asiallinen, arvostava ja tukea antava suhtautuminen sekä omatoimisuutta ja itsetuntoa vahvistavat tehtävät sekä laadukas palaute luovat hyvän ja kannustavan oppimisympäristön (Toiskallio 1998, 17). Tällöin oppijan on mahdollista saada monivivahteista palautetta, joka johtaa arvojen ja tavoitteiden jatkuvaan tarkentamiseen ja itsearvostuksen vahvistumiseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 47). Hyvä palaute edesauttaa oppijaa ymmärtämään, mitä hän osaa ja ymmärtää opetettavasta asiasta, ja mitä hän ei (vielä) ymmärrä tai osaa (Rauste-von Wright ym. 2003, 166). Palautteen tulee myös olla kohdennettua ja välitöntä ollakseen merkityksellistä palautteen saajalle ja siten helpottaa saadun palautteen hyväksikäyttöä (Rauste-von Wright ym. 2003, 57).

4.1.2 Linjakkuus

”Koska jokaisen opiskelijan, kuten opettajankin, oppiminen on tärkeää, on kaikkein keskeisintä, että me opettajina tiedämme, millaisia tavoitteita opiskelijoillamme ja meillä itsellämme on ja miten ne suhteutuvat institutionaalisiin tavoitteisiimme sekä miten voisimmekaan yhteistoiminnassa sitoutua yhä haastavampien ja itseämme kokonaisvaltaisesti kehittävien tavoitteiden tavoitteluun.” (Mäkinen, 2009)

Mäkinen määrittää lainauksessa tavoitteet kaiken perustaksi ja lähtökohdaksi. Opettajilla voi olla omia tavoitteitaan ja myös opiskelijoilla on omat tavoitteensa. Tärkeää ovat myös institutionaaliset tavoitteet, sillä ne määrittelevät, mihin meidän tulee opetuksellisesti pyrkiä ja asettavat rajat menettelytavoille sekä määrittävät säännöt.

Linjakkuuden termiä käytetään niin Puolustusvoimissa kuin myös siviilimaailman korkeakouluissa. Termiä käytetään ja se nähdään hieman eri tavoin, mutta peruseriaatteet ovat lähtökohtaisesti samat. Korkeakoulujen linjakkuus onkin sovellettavissa Puolustusvoimien tarpeisiin. Tämä tarve voidaan mielestäni nähdä puolustusratkaisun kokonaisuudessa sekä myös yksittäisten varusmiesten koulutuksessa.

Ensin keskityn linjakkuuteen ja linjakkaaseen opetukseen korkeakoulujen lähtökohdasta pyrkien sitomaan sen varusmiesjohtajien koulutukseen ja opetukseen sekä myöhemmin yleisemmin Puolustusvoimien linjakkuuteen ja sen merkitykseen.

Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2007) kirjoittavat sanonnan ”hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” soveltuvan juuri opetukseen. Tämä voidaan perustella sillä, että opetusta ei ole vain varsinainen opetustapahtuma tai ohjaus, vaan opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tulisi nähdä kokonaisvaltaisen opetusprosessin osina. Tarkoin suunnittelemalla ja miettimällä erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä etukäteen, parantuu opettajan tietoisuus omasta pedagogisesta osaamisestaan ja se taas näkyy opiskelijoiden oppimisen laadun parantumisena. Opetustapahtuman osapuolten yhteisenä tavoitteena on laadukkaan ja syvällisen oppimisen aikaansaaminen ja opettajan tehtävänä on mahdollistaa oppiminen tukemalla oppimisen ja opiskelun edellytyksiä. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 236)

Korkeakoulumaailmassa opetuksen suunnittelu alkaa tutkinnon tavoitteista ja opetuksen suunnittelun tulee tähdätä linjakkaaseen opetukseen. Opetuksen suunnittelun vaiheiden tulee tukea toisiaan ja vaikuttaa samansuuntaisesti, eli olla samassa linjassa keskenään. Linjakas opintojakson suunnittelu pyrkii sellaiseen opintojaksoon, jossa kaikki opetukselliset osatekijät mahdollistavat laadullisesti korkeatasoisen oppimisen. Siksi opintojen osaamistavoitteet ja käytetyt opetus- ja arviointimenetelmät

suunnitellaan toisiaan täydentäviksi. Opintojen tavoitteet määritellään opiskelijoilta vaaditun ymmärtämisen tason mukaisesti. Tavoitteiden määrittelyn jälkeen tavoitteiden pohjalta valitaan opetus- ja arviointimenetelmät siten, että ne tukevat asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja mahdollistavat opiskelijoiden sitoutumisen tavoitteiden mukaiseen opiskeluun. Arviointimenetelmiä valittaessa tulee huomioon ottaa lisäksi se, että valittu arviointimenetelmä mittaa tavoitteiden saavuttamisen tason. Mikäli opetus ei ole linjakasta, mahdollisuudet asetettujen opetustavoitteiden saavuttamiseksi heikenevät. (Hyppönen & Lindén 2009, 11-12) Heikot oppimistulokset eivät siis välttämättä johdu opiskelijasta tai opettajasta, vaan syy on usein opetuksen linjakkuuden puutteessa (Hyytinen 2010, 29). Hyytinen (2010, 29) tuo esille myös sen, että opettaja voi vääränlaisilla arviointimenetelmillä ja opetusmenetelmillä ohjata opiskelijan oppimista pois oppimistavoitteista. Opiskelija opiskelee sitä, mihin häntä opetuksella ja arvioinnilla ohjataan ja mikäli opetus ei ole ollut syväsuuntautuneeseen oppimiseen ohjaavaa, ovat oppimistuloksetkin pintasuuntautuneita.

Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2007, 239-241) mukaan opetuksen suunnittelu on Biggsin (1996) linjakkuuden mallin mukaisesti linjakasta, kun seuraavat neljä ehtoa täyttyvät:

1. Oppimistavoitteiden täsmällinen määrittely. Mitä opiskelijoiden halutaan oppivan ja mitä tavoitteita opetukselle asetetaan? Oppimistavoitteiden tulee olla selkeät ja konkreettiset, sillä mikäli tavoitteet ovat abstrakteja ja yleisiä, eivät ne välity riittävän hyvin opiskelijalle.
2. Opetettavan aineksen ja sisällön valinta. Mikä on kurssin olennaista ja keskeistä sisältöä ja mikä taas vähemmän tärkeää? Opettajan tulee päättää, mitkä asiat tulee ehdottomasti oppia.
3. Oppimisen arviointikeinojen valinta. Millaisin arviointikeinoin opettaja voi parhaiten tukea opiskelijoiden laadukasta oppimista? Arviointimenetelmät valitaan oppimistavoitteiden ja opetettavan sisällön mukaisesti siten, että arviointimenetelmät ovat linjassa oppimistavoitteiden kanssa.
4. Opetusmenetelmien valinta. Millaisilla opetusmenetelmillä mahdollistetaan opiskelijoiden oppiminen? Valittujen oppimismenetelmien tulee olla linjassa oppimistavoitteiden, opetettavan sisällön ja valitun arviointimenetelmän kanssa.

Lindblom-Ylänne ja Nevgi tiivistävät neljä ehtoa seitsemäksi opetuksen suunnittelun ja toteutuksen ohjeeksi:

1. Selvitä, mitä opiskelijasi opiskelevat.
2. Selvitä itsellesi opiskelijoiden oppimistavoitteet ja esitä ne selkeästi opiskelijoille.
3. Käytä sellaisia opetusmenetelmiä, jotka soveltuvat parhaiten opiskeltavan aineksen opettamiseen ja jotka edistävät oppimista.
4. Käytä sellaisia arviointikeinoja, joiden avulla autat opiskelijoita suuntaamaan opiskelunsa opiskeltavan aineksen osaamiseen ja ymmärtämiseen pelkän tentistä selviytymisen sijaan.
5. Tarkkaile ja arvioi omaa opetustasi, pyydä palautetta opiskelijoiltasi ja kollegoiltasi.
6. Kehitä esiintymistaitojasi ja ilmaisusi selkeyttä.
7. Pidä itsesi ajan tasalla oman tieteenalasi kysymyksissä.

(Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 240-241)

Vaikka ohjeet ovat korkeakoulumaailmaan laaditut, voi niitä soveltaa myös Puolustusvoimiin opetuksen suunnittelun ja toteutuksen ohjeena varusmiespalveluksessa. Konstruktiivisen linjakkuuden päämääränä on johdonmukaisesti suunniteltu ja toteutettu opetus, joka tukee tiedon rakentumista ja pyrkimystä syvempään ymmärrykseen. Linjakkuuden kokonaisvaltaisen mallin avulla pystytään luomaan kokonaisuus, joka yhdistää opetuksen, oppimisen ja kontekstin. (Hyytinen 2010, 34) Hyvä ja laadukas opetus varmistavat varusmiespalveluksen mielekkyyden sekä tehokkaan ajankäytön.

Hyytinen (2010, 34) toteaa konstruktiivisen linjakkuuden olevan pohjimmiltaan syväsuuntautuneen oppimisen tukemista linjakkaasti toteutetulla opetuksella. Päämääränä on johdonmukaisesti suunniteltu ja toteutettu opetus, jolla tuetaan opiskelijan tiedon rakentumisprosessia ja pyrkimyksiä opetettavan asian ja ilmiön syvempään ymmärtämiseen.

Mäkinen (2009) kirjoittaa linjakkaan opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa tärkeimpien tekijöiden olevan opetustavoitteet, opetuksen toteutus sekä oppimisen arviointi. Syväsuuntautuneeseen oppimiseen tähtäävät opetustavoitteet voidaan vesittää kokonaisuuteen sopimattomalla oppimisen arvioinnilla. Tällöin linjakkuus ei ole toteutunut, vaikka opetus olisi ollut juurikin sitä, mitä opetustavoitteet edellyttävät. Myös Biggs (2003, 27) toteaa, että erityisesti opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät ja arviointi ovat keskeisiä linjakkaassa opetuksessa. Näin ollen oppiminen on huomattavasti tehokkaampaa ja edistää syväsuuntautunutta oppimista kuin jos linjakkuuden periaatteita ei noudatettaisi. Opetuksen perustuessa linjakkuuteen, tukee se syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen, kun taas opetuksen osakokonaisuuksien epätasapainossa oleminen johtaa pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan. Opetus ja oppiminen on todennäköisesti tehotonta ja pintasuuntautunutta, vaikka

käytettäisiin aktivoivia opetusmenetelmiä jos tavoitteet eivät ole selkeät ja linjassa opetusmenetelmien kanssa tai valittu arviointimenetelmä ei tue muuten linjakkuuden periaatteiden mukaista opetusta.

Opetusmenetelmät ja opetuskäytännöt vaikuttavat opiskelijoiden opiskeluun. Opetusmenetelmien tulisi olla sellaisia, että ne sitouttavat opiskelijoita aktiiviseen opiskeluun. Syvällisen, syväsuuntautuneen oppimisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten oppimis- ja opiskeluprosessia ohjataan kohti syväsuuntautunutta oppimista. Tähän vaikuttavat opetuksen menetelmät. (Hyppönen & Lindén 2009, 16) Biggs (2003, 17) korostaa, että opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden tiedon rakentumista ja asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamista ja tukeminen onnistuu parhaiten aktivoivilla opetusmenetelmillä. Linjakkaasti toteutetussa opetuksessa mahdollistetaan syväsuuntautunut oppiminen myös niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla ei ennestään ole ollut syväsuuntautunutta lähestymistapaa.

Tutkimusten mukaan (ks. Parpala ym. 2009; Kivilehto 2007) linjakkaan opetuksen on todettu olevan yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan. Opiskelijoiden kokemukset linjakkaasta opetuksesta olivat yhteydessä ymmärrykseen tähtäävään ja syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan oppimisessa. Kokemukset linjakkuudesta olivat negatiivisesti yhteydessä pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan ja positiivisesti yhteydessä ymmärtävään ja organisoituun lähestymistapaan. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että opetuksen linjakkuus edistää syväsuuntautunutta lähestymistapaa ja edesauttaa opittavan asian ymmärtämistä ja organisoitumista konstruktivisen oppimisteorian perusteiden mukaisesti. Toteuttamalla opetuksen linjakkaasti, opettaja pystyy tukemaan ja ohjaamaan opiskelijoita kohti syväsuuntautunutta oppimista. Tässä onnistumisen edellytyksenä on opetusmenetelmien, opetuksen ja oppimisen tavoitteiden näkyvyys ja selkeys, sekä arviointimenetelmien ja näiden eri tekijöiden yhdenmukaisuus. Toisissa tutkimuksissa (ks. Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999) tuli ilmi, että opetusryhmissä, joissa opetuksellinen lähestymistapa oli opettajakeskeinen ja painotti opetuksessa tiedon siirtämistä, opiskelijat lähestyivät oppimistaan pintasuuntautuneesti, kun taas opiskelijakeskeisessä ryhmässä opiskelijat olivat oppimisessaan syväsuuntautuneita. Opetusmenetelmillä on siis suuri vaikutus oppimiseen ja tiedon syväsuuntautuneeseen omaksumiseen. (Hyytinen 2010, 43; Rytönen 2009, 16, 23-25)

Biggsin konstrukttiivisen linjakkuuden taustalla on oppimiskäsitys, jossa oppija on aktiivinen tiedon konstruoija. Oppiminen tapahtuu oppijasta käsin ja siihen vaikuttaa oppijan aktiivisuus. Konstrukttiivisen linjakkuuden mallissa opiskelija tekee oppimisen ja opettajan tehtävänä on olla välittäjänä opiskelijan ja oppimisen mahdollistavan oppimisympäristön välillä. Opettajan keskeisenä roolina on edistää opiskelijoiden oppimistoimintaa ja tukea opiskelijoiden oppimisprosessia (vrt. Brookfield 1996). Biggsin teoria lisää siis konstruktivismiin ajatuksen, jossa opetus nähdään kokonaisuutena, jonka kaikki osatekijät ovat linjassa keskenään ja tukevat toisiaan. Erityisesti Biggs painottaa tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin linjakkuutta. Linjattomuus kokonaisuudessa johtaa huonoon opetukseen ja pintasuuntautuneeseen oppimiseen. Linjaton opetus on epäjohdonmukaista eikä vastaa odotuksia oppimisesta. Biggs listaa linjakkaan opetuksen viisi kriittistä osa-aluetta:

1. opetussuunnitelma
2. opetusmenetelmät
3. arviointimenetelmät ja tulosten raportointi
4. opettajien ja opiskelijoiden yhdessä luoma oppimisilmapiiri
5. sääntöjen ja menettelytapojen luoma institutionaalinen ilmapiiri

Biggs (2003, 25-27) painottaa erityisesti opetussuunnitelman, opetusmenetelmien ja arvioinnin merkitystä. Näiden ollessa linjassa keskenään, opetus on todennäköisesti vaikuttavampaa ja vaikuttaa opetuksen laatuun ja oppimistuloksien paranemiseen. Tällöin yksittäiset opitut asiat eivät jää pirstaleisiksi yksittäisiksi asioiksi, vaan nivoutuvat kokonaisuuksiksi, mikä mahdollistaa myös opitun asian siirtovaikutuksen. Siirtovaikutus mahdollistaa opitun tiedon ja taidon soveltamisen erilaisissa opiskelu- ja toimintaympäristöissä (Mäkinen 2009).

Tavoitteet ohjaavat oppimisen suuntaa ja syvyyttä sekä ovat arvioinnin kohteena. Siksi onkin hyvä lähteä opintojaksoa suunniteltaessa liikkeelle opiskelijan osaamiselle asetettavien tavoitteiden määrittelystä. Tavoitteiden määrittelyssä tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden esitiedot sekä opintojakson yhteydet muihin opintojaksoihin, jotta mahdollistettaisiin kokonaisvaltainen ja kumulatiivien oppiminen. Mikäli mahdollista, niin tavoitteita voidaan laatia yhdessä opiskelijoiden kanssa ja tavoitteita on mahdollista muokata vielä opintojakson aikanakin. Tällöin opintojakson rakenteessa huomioidaan opiskelijoiden omat lähtökohdat ja saadaan opiskelijat haastamaan itsensä. (Hyppönen & Lindén 2009, 11)

Myös Nevgin ja Lindblom-Ylanteen (2007, 243) mukaan opiskelijat tulee ottaa mukaan oppimistavoitteiden määrittelyyn tai vähintään tavoitteita on pohdittava opiskelijan näkökulmasta. Tavoitteiden avulla opiskelija sitoutetaan oppimiseen ja mitä enemmän opiskelijalla on vaikutusmahdollisuuksia,

sitä helpompi opiskelijan on motivoitua opiskeluun. Oppimistavoitteiden määrittely onkin tärkeä osa oppimisprosessia korostaen nimenomaan opiskelijan oppimistavoitteita eikä opettajan opetustoiminnalleen asettamia tavoitteita. Biggsin konstruktivisen linjakkuuden mallissa opetus on intentionaalista, tavoitteellista toimintaa. Opetuksen ja oppimisen tavoitteet ovat selkeät ja ne ovat näkyvissä. Opettaja tukee ja sitouttaa oppijoita tiedon ja taidon syvällisempään ymmärtämiseen aktiivisena tiedon rakentajana. Syvällisen oppimisen mahdollistamiseksi tulee opiskelijalle varata aikaa myös omalle itsenäiselle työskentelylle, sillä oppiminen tapahtuu opiskelijan itsenäisen ajattelun kautta. Lähiopetuksen aikana opiskelijat tutustutetaan uuteen tietoon ja viedään opittavan asian äärelle, oppiminen ja ymmärtäminen tapahtuvat kuitenkin opiskelijan pohtiessa asiaa omasta lähtökohdastaan (Hyppönen & Lindén 2009, 12).

Tavoitteille voidaan määrittää eriasteiset tasot opiskelijan saavuttaman oppimistuloksen perusteella. Biggsin (2003, 35) mukaan ymmärtämisen tasot voidaan jakaa viiteen eri tasoon (ks. Entwistle & Entwistle 1997):

1. opiskellun sisällön toistaminen ilman selkeää sisällön jäsentelyä
2. opiskellun sisällön toistaminen opettajan antaman mallin mukaaan
3. omaa sisällön jäsentelyä keskittyen kuitenkin oletettuihin koekysymyksiin
4. omaa käsitteistön jäsentelyä ja syvempää perehtymistä sisältöön eri lähteistä oman näkemyksen luomiseksi, mutta tavoitteena edelleen vain osaaminen kokeessa
5. oman käsitteistön muodostaminen aiheesta laajan lukeneisuuden ja oman reflektion kautta

Oppimisen tavoitteiden määrittelyssä tulisi Biggsin (2003, 54) mukaan ottaa huomioon seuraavat näkökulmat ennen varsinaisten oppimisen ja opetuksen tavoitteiden luomista:

1. päätös siitä, minkälaista tietoa vaaditaan ja halutaan saavuttaa
2. opetuksen aiheiden valinta eli opetuksen sisältö
3. opetuksen sisällön tarkoitus ja tavoiteltu osaamisen taso; jollekin sisällölle halutaan korkeampi ymmärtämisen taso kuin toisille ja siksi tulee priorisoida
4. opetuksen tavoitteiden ja arvioinnin suhde toisiinsa

Biggsin (2003, 64) konstruktiivisen linjakkuuden käsitteeseen kytkeytyy myös ilmapiiri. Ilmapiiri on osa kokonaisvaltaista oppimisympäristökäsitettä, jota käsitellään tarkemmin toisaalla tässä tutkimuksessa. Ilmapiirillä Biggs tarkoittaa opettajan ja opiskelijan välille vuorovaikutuksesta syntyvää työskentelyilmapiiriä, joka kuvastaa sitä, miten opettaja ja opiskelija kokevat niin opetus- kuin oppimistilanteen. Ilmapiirin vaikutus oppimiseen voi olla sekä positiivinen että negatiivinen. Opettaja voi vaikuttaa tietoisesti omalla toiminnallaan ilmapiiriin opetusmenetelmien, asetettujen tavoitteiden ja arvioinnin kautta. Rytönen (2009, 24) toteaa, että oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppimiseen ja useissa tutkimuksissa (ks. Diseth 2007; Entwistle & McCune 2004; Entwistle & Peterson 2005; Entwistle & Ramsden 1983; Kivilehto 2007; Richardson 2005) opiskelijoiden positiiviset kokemukset oppimisympäristöstä ovat yleisesti yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan ja taas negatiiviset kokemukset pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan. Voidaan siis todeta, että oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppimiseen ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Mikäli oppimisilmapiiri ja oppimisympäristö ovat positiivisia oppimista kohtaan, saavutetaan paremmat oppimistulokset syväsuuntautuneen lähestymistavan ansiosta. Myös opettajan asenteella opetettavaa asiaa ja opiskelijoita kohtaan on merkitystä ilmapiiriin ja oppimistulosten kannalta (Biggs 2003, 15). Biggsin mukaan konstruktiivinen linjakkuus alkaa institutionaaliselta tasolta ja siksi hän kytkee linjakkuuden käsitteeseen myös institutionaalisen ilmapiirin käsitteen. Institutionaalisella ilmapiirillä Biggs (2003, 26) tarkoittaa instituutiossa vallitsevaa työskentelyilmapiiriä ja työskentelykulttuuria. Niiden vaikutus heijastuu sekä opettamiseen että oppimiseen, vaikka yksittäinen opettaja ei voikaan vaikuttaa suoraan institutionaaliseen ilmapiiriin. Oppivasta organisaatiosta sekä työssä oppimisesta ja näiden merkityksestä ilmapiiriin olen kirjoittanut tarkemmin tutkielman muissa luvuissa. Niiden merkitystä institutionaaliseen ilmapiiriin ja sitä kautta oppimistuloksiin ei voida vähätellä, sillä opettaja ja myös oppija ovat sidottuja vallitsevaan koulutussysteemiin ja -järjestelmään, joka omalta osaltaan muuttuu ja kehittyy jatkuvasti.

Kouluttajan oppaassa (2007,13) todetaan, että sotilaskoulutuksen tarkoituksena on koulutettavien henkisen kasvun sekä kehityksen tukeminen ja ohjaaminen syvällisellä tasolla. Tästä on tulkittavissa, että Kouluttajan opas ohjaa koulutusta kohti syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppimisessa ja koulutuksessa. Annetun koulutuksen on mahdollistettava tiedollisten, taidollisten sekä henkisten valmiuksien kehittämien yksilötasolla. Sotilaskoulutus ei saa tuottaa massamaisia suorittajia, vaan monitaitoisia, ajattelukykyisiä ja vastuullisia sotilaita. Kouluttajan opas (2007, 16-17) korostaa tavoitteiden merkitystä, sillä koulutettavan on aina ymmärrettävä, mikä koulutustapahtuman tavoite on. Kuten Biggsin (2003) konstruktiivisen linjakkuuden mallissa, koulutuksen tavoitteet on ilmaistava

niin selkeästi, että jokainen koulutettava ymmärtää tavoitteet ja koulutettavalle syntyy mielikuva tavoiteltavasta suorituksesta. Tavoitteiden määrittely on Kouluttajan oppaan (2007, 16, 24) mukaan oppimisen ja oppimisprosessin lähtökohta, aivan kuten Biggsin linjakkuuden mallissa. Asetetut tavoitteet luovat pohjan opetuksen sisällölle, opetusmateriaalin käytölle sekä opetusmenetelmien valinnalle ja selkeällä tavoitteenasettelulla herätetään ja ylläpidetään koulutettavien oppimismotivaatiota. Kouluttajan opas (2007, 23) ottaa kantaa myös hyvään oppimisilmapiiriin ja kertoo sen perusedellytyksenä olevan perusyksikön henkilöstön avoin ja hyvä yhteishenki. Yhtenä osana oppimistavoitteiden saavuttamisessa motivaation lisäämiseksi Kouluttajan opas (2007, 28-32) pitää tärkeänä hyvää oppimista tukevaa oppimisympäristöä. Oppimisympäristöstä ja sen merkityksestä olen kirjoittanut seuraavassa. Kuitenkin voidaan vetää johtopäätös, että oppimisympäristöajattelu on tärkeää myös Puolustusvoimissa sotilaskoulutuksessa eikä pelkästään siviilikoulumaailmassa. Myös perusyksikön henkilöstön avoimesta ja hyvästä yhteishengestä työssä oppimisen kautta olen kirjoittanut toisaalla tässä tutkimuksessa.

4.2 Oppimisympäristö ja sen merkitys

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysisen, kulttuurisen ja sosiaalisen toimintaympäristön muodostamaa kokonaisuutta, johon opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa. Oppimisympäristöön sisältyvät oppimateriaalit ja oppimisen mahdollistavat erilaiset työvälineet. Oppimisympäristön voidaan myös ajatella viittaavan opiskelijan mielen sisäisiin toimintoihin ja hänen vuorovaikutukseensa ympäristön kanssa. Opettaja toimii oppimisympäristössä opiskelijan ohjaajana, tukijana sekä oppimisen edistäjänä pyrkien auttamaan opiskelijaa muodostamaan oman käsityksensä asioista ja sitä kautta tukemaan opiskelijoiden kehitystä antamalla opiskelijoille aktiivisen roolin tiedon rakentamisessa. (Nevgi & Tirri 2003, 15; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 55. Ks. myös Ropo 1996; Manninen & Pesonen 1997; Tella 2001)

”Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista.”

”Oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin.”

”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat.”

Ensimmäinen lainaus perustuu Mannisen ja Pesosen (1997) määritelmään ja toinen Wilsonin (1996) määritelmään. Kolmas lainaus on Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteista (Manninen ym. 2007, 15-16). Oppimisympäristö voidaan siis nähdä fyysisen tilan tai paikan lisäksi ihmisten muodostamana oppimista tukevana vuorovaikutteisena yhteisönä. Oppimisympäristöön liittyy näin ollen aina fyysinen, sosiaalinen, tekninen ja didaktinen ulottuvuus. (Manninen ym. 2007, 16-17)

Oppimisympäristöajattelun takana on vahvaan asemaan noussut kognitiivinen ja sosio-konstruktivinen oppimiskäsitys, joka näkee oppimisen (Manninen ym. 2007, 22):

- yhteisöön kasvamisen ja siten yhteisön tukea vaativana prosessina (ks. Vygotsky 1978)
- ymmärtämisen ja merkitysten etsintänä (ks. Bruner 1990)
- toimintaa ja ajattelua ohjaavien sisäisten mallien kehittymisenä (ks. Engeström 1988)
- tilanne- ja kontekstisidonnaisena (ks. Brown, Collins & Duguid 1989)
- ulkomaailmaan liittyvänä tiedon konstruointiprosessina (ks. esim. Duffy & Jonassen 1992; Schunk 2000)

On varmasti itsestään selvää, että kukaan ei voi oppia tehokkaasti huonossa ympäristössä. Massaluentojen kaltaiset opetustilaisuudet eivät varmasti ole tehokas keino saavuttaa haluttu oppimistavoite. Valitettavasti massaluennot ovat välillä ainoa vaihtoehto järjestää opetusta, mutta silloinkin pitäisi välttää tunnin mittaista opettajan ”synkkää yksinpuhelua”. Mielestäni massaluennoksi voidaan laskea myös puolustusvoimissa varusmieskoulutuksen oppitunnit, vaikkakin luokkakoko saattaa olla vähemmän kuin vaikkapa sata henkilöä. Henkilökohtaisesti olen törmännyt varusmieskoulutuksessa myös pienelle joukolle pidettäviin tunnin mittaisiin tiedonsiirtotilaisuuksiin, joissa ei ole ollut mahdollisuutta oppimiseen, esimerkkinä niin sanotut kalvosulkeiset. Vaikka kyseessä olisikin massaluento, tulisi luennoitsijan tarjota mahdollisuus oppimiseen tarjoamalla mahdollisuus kysymyksille ja keskustelulle sekä luomalla kontakti oppijoihin. Vain koska opiskelu tapahtuu luennoilla, tavallaan näennäisesti opettajan johdolla, ei tule automaattisesti olettaa, että oppimista tapahtuisi. (Brookfield 1996, 9-12)

Opetuksen tulee olla ajatuksia herättävää ja ymmärrystä kehittävää sekä sopivissa määrin ongelma-keskeistä. Opetusmenetelmien on tuettava koulutettavien oma-aloitteellisuutta, aktiivisuutta sekä ajattelu- ja toimintamallien kehittymistä. Pääesikunnan normin mukaan koulutustapahtumien on oltava nousujohteisia, haasteellisia ja mielekkäitä, motivoivia ja palkitsevia. Koulutustapahtumat pitää myös kytkeä aikaisemmin opittuun tai suurempaan kokonaisuuteen. Koulutuksen suunnittelussa on huomioitava myös koulutettavien osaamistaso, vastaanottokyky ja vireystila. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2012)

Tietoa, ymmärtämistä ja osaamista ei voi siirtää suoraan ihmiseltä toiselle. Siihen tarvitaan vuorovaikutusta, jolla ohjataan ja tuetaan oppijan – myös koulutettavan – omaa oppimiseen johtavaa toimintaa. Pahimmassa tapauksessa oppijat omaksuvat ”lapsen” roolin, jolloin he ottavat vastaan vain heille itselleen tarpeellisen määrän heille määrättyä valmista tietoa. Näin ollen opiskelijat passivoituvat,

eikä oppimisen edellyttämää itsenäistä ajattelua pääse tapahtumaan. Kun opettaja, eli kouluttaja, suhtautuu oppijoihin aikuisina ihmisinä, joilla on omia itsenäisiä ajatuksia ja näkemyksiä sekä omaa harkintakykyä ja valmiutta ottaa yhä enemmän vastuuta, on oppiminen tehokkainta. (Toiskallio 1998, 22) Tämän ajatuksen, tai ehkä lähinnä yhden oppimisen perustoista, toi esille Toiskallio jo vuonna 1998. Siltikään ei aina vaikuta siltä, että Toiskallion näkemystä noudatettaisiin ja käytettäisiin hyväksi Puolustusvoimissa varusmieskoulutuksessa. Varusmies kuitenkin on aikuinen ihminen, jolla on valmiuksia oppia uusia asioita ja nivouttaa ne aikaisemmin oppimaansa, vaikkakin ympäristö ja konteksti on erilainen kuin ”siviilissä”. Oppimisen kannalta onkin tärkeää saattaa oppijoiden omakohtaiset kokemukset pohdinnan kohteeksi ja pyrkiä luomaan niistä yleisempiä periaatteita. Oppitunneilla tulisi siksi mahdollisuuksien mukaan soveltaa kokemuspohjaista oppimista. (Toiskallio 1998, 62)

Uutta oppiessaan ihminen valikoi ja tulkitsee informaatiota käsityksiensä, odotuksiensa ja tavoitteidensa pohjalta sekä pyrkii ymmärtämään uutta tietoa aiemmin oppimansa tiedon pohjalta. Tieto ei siirry automaattisesti oppijaan, vaan oppija rakentaa sen itse oman aktiivisuutensa prosessina. (Rauste-von Wright ym. 2003, 53) Tätä prosessia tulisi mielestäni hyödyntää myös varusmieskoulutuksessa ja pyrkiä välttämään pelkkää passiivista tiedon siirtoa, jonka vaikuttavuus oppimiseen on heikko. Omakohtainen kokemukseni varusmiespalveluksesta ja sen aikaisesta oppimisesta on osittain samanlainen, josta Toiskallio puhuu; paljon passiivista tiedon siirtämistä ilman oppijan itsensä aktiivista ajattelua. Toivottavasti olen itse opettajana ja kouluttajana onnistunut välttämään tämän kaltaisen toiminnan ja onnistunut aktivoimaan opiskelijoita eli varusmiehiä ja saanut heidät todella oppimaan tarvittavia tietoja ja taitoja, joita he osaavat myös soveltaa tilanteen niin vaatiessa.

Turvallinen oppimisympäristö ja avoin ilmapiiri johtavat parempaan oppimiseen, mikä tulisi ottaa huomioon jo opetusta suunniteltaessa ja varsinkin toteutuksessa. Ei myöskään tule unohtaa palautteen vaikutusta oppimiseen, sillä säännöllinen ja positiivinen palaute opiskelijan edistymisestä vahvistaa oppimisen halua ja lisää motivaatiota osallistua opetukseen. Kuitenkin tulee antaa myös kritiikkiä, mutta sen tulee olla rakentavaa ja reflektoivaa analysointia oppimisen tuloksista ja etenemisestä. (Brookfield 1996, 11; 13; 29)

Turvallinen oppimisympäristö ja avoin oppimisilmapiiri on otettu huomioon myös Pääesikunnan normissa. Normin mukaan perusyksikön päällikön ja kouluttajien on luotava kouluttamaansa joukkoon hyvä yhteishenki sekä avoin vuorovaikutus- ja oppimisilmapiiri. Motivaatiollakin on merkitystä, sillä tunne joukkoon kuulumisesta ja terve ylpeys omasta joukosta vahvistavat koulutettavien sisäistä motivaatiota ja lisäävät sitoutumista yhteisiin päämääriin. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2012)

Myös Toiskallio (1998, 14) kirjoittaa, että ihmisen, tässä tapauksessa sotilaan ja varusmiehen, toimintakyvyn ja toimintahalun edellytyksenä on arvostaminen ja huolenpito. En näe asiassa minkäänlaista ristiriitaa sotilaskoulutuksen ja muun koulutuksen tai opetuksen kanssa. Varusmies on nähdäkseen oppija siinä missä yliopisto-opiskelijakin, opiskeltavat aiheet ovat vain erilaisia. Silti oppiminen tapahtuu samalla tavalla ja samoin edellytyksin. Varusmieskin tarvitsee turvallisen oppimisympäristön, jossa häntä kuunnellaan ja kannustetaan. Oikea suhtautuminen koulutettaviin ilmenee koulutettavien arvostuksena, tuntemisena, huolenpitona, tasa-arvoisena kohteluna ja tukea tarvitsevien tukemisena. Kouluttajien tulee pyrkiä aktiivisesti havaitsemaan varusmiesten ongelmat ja vaikeudet oppimisessa, sopeutumisessa ja asenteessa sekä pyrittävä korjaamaan niitä lisäkoulutuksella ja lisätuella (Pääesikunta henkilöstöosasto 2012).

Väitän, että tämä korostuu etenkin johtajakoulutuksessa, jonka tarkoituksena on tuottaa päteviä oman ryhmänsä kouluttajia ja sodan ajan toimintakykyisiä johtajia. Tasapuolinen, asiallinen, arvostava ja tukea antava suhtautuminen sekä omatoimisuutta ja itsetuntoa vahvistavat tehtävät sekä laadukas palaute luovat hyvän ja kannustavan oppimisympäristön (Toiskallio 1998, 17). Turvalliseksi koetussa oppimisympäristössä on oppijan mahdollista ottaa riskejä, kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua ja kysyä miksi-kysymyksiä (Rauste-von Wright ym. 2003, 65) Otan taas esimerkiksi varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen. Mikäli kouluttaja on onnistunut luomaan välittömän oppimisen ilmapiiirin, jossa ei oppijan tarvitse pelätä nolaamista ja kaikki ovat oppimassa, niin minun on vaikea kuvitella parempaa oppimisympäristöä vaikkapa ryhmän hyökkäyksen tai merivalvonta-aseman pystyttämisen harjoittelulle. Ympäristö, jossa saa tehdä virheitä ja voidaan palata ikään kuin ajassa taaksepäin hetkeen, jolloin virhe ei ollut vielä tapahtunut tai tarvittaessa voidaan koko suoritus uusiksi, on mitä otollisin ympäristö ja tapa oppia. Samalla on mahdollista aktivoida ja opettaa myös muita kuin pelkästään yhtä yksittäistä suorittajaa, mikäli tilanne analysoidaan huolellisesti rakentavan ja reflektoin palautteen kautta.

Oppimisen kannalta ei ole hyödyllistä toistella samoja itsestäänselvyyksiä ja samoja ajatuksia. Jos opettaja onnistuu luomaan hyvän oppimisilmapiiirin, mahdollistaa se eriävien mielipiteiden esittämisen ja opettajan haastamisen. Kyseenalaistaminen kuuluu mielestäni hyvään opetukseen, mitään ei tulisi ottaa valmiiksi annettuna itsestäänselvytenä. Jos opettaja ei kykene käsittelemään oppijoiden esittämiä kysymyksiä tai eriäviä mielipiteitä, ei hän ole silloin kyennyt täyttämään tehtäväänsä opettajana. Opetuksessa opettajan tulisi kannustaa opiskelijoita etsimään vaihtoehtoisia toimintamalleja ja mahdollistaa opetettavan asian yhdistäminen osaksi laajempaa kokonaisuutta oppijan ajatuksissa ja toiminnassa.

Toiskallio (1998, 17) toteaa: ”On vastuutonta kouluttaa sotilaita, jotka vain sokeasti toistavat samoja rutiineja pelkän pinnallisen oppimisen varassa.” Vaikka Toiskallion toteamus koskee ehkä enemmän yksittäistä suoritusta esimerkiksi puolustukseen liittyen, voidaan se mielestäni laajentaa koskemaan kaikkea oppimista Puolustusvoimissa. Itse koen, että Puolustusvoimissa niin varusmiesten koulutuksessa kuin opetuksessakin tulisi paremmin ottaa huomioon pienten yksityiskohtien laajentaminen kohti suurempaa kokonaisuutta, mikä Brookfieldin (1996, 14; 17) mukaan mahdollistaisi oppijan näkökulman vaihtamisen ja ajatusmallinsa muuttamisen opetettavan asian osalta. Tehokasta on myös tukea oppijan liikkumista abstrakteista käsitteistä konkreettisiin tilanteisiin ja toisin päin. Näin tuetaan oppimisprosesseja, jotka mahdollistavat tietojen ja taitojen käytön uusissa ja erilaisissa tilanteissa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 131) En tarkoita, että partion hyökkäyksen jälkeen olisi siirrytty suoraan joukkueen hyökkäykseen, vaan pikemminkin suuret osakokonaisuudet tulisi purkaa pienempiin osiin ja selvittää oppijoille niiden merkitys suuren kokonaisuuden kannalta.

Nykyaikaisella taistelukentällä tarvitaan luovaa osaamista ja kriittistä ajattelua (Toiskallio 1998, 20). Tällä tarkoitetaan taitoa soveltaa opittuja asioita ja toimintatapoja erilaisissa mutta kuitenkin jokseenkin samankaltaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Mikäli oppija, varusmies, on todella oppinut ja sisäistänyt hänelle opetetut asiat, pystyy hän myös soveltamaan oppimaansa täysin erilaisissa tilanteissa (Toiskallio 1998, 20). Johtamistoiminta ja esimerkiksi aloitteen tempaaminen lienee hyvä esimerkki; oli tilanne ja toimintaympäristö mikä tahansa, ei johtamistoiminta pohjimmiltaan ole erilaista. Sekä hyökkäyksessä että puolustuksessa erilaisissa ympäristöissä on annettava selkeitä ja toteuttamiskelpoisia käskyjä sitoen käskyt juuri kulloiseenkin toimintaympäristöön ja tilanteeseen. Näin tapahtuu vain, jos johtamisen tiedot ja taidot on todella sisäistetty ja taitoja on myös päästy harjoittelemaan erilaisissa haastavissa ympäristöissä. Oppimisympäristön onkin tuettava oppimistavoitteiden saavuttamista, mikä ilmenee opetuksen linjakkuutena.

Nevgi ja Tirri (2003) kirjoittavat mielekkästä oppimisesta. Novakin (ks. Novak 1998) mukaan mielekäs oppiminen on toimintakokonaisuus, jossa ajattelu, toiminta ja tunteminen ovat integroituneet yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa opiskelija on sitoutunut oppimiseen ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Oppija tulkitsee aktiivisesti ja etsii merkityksiä opittavasta asiasta ja pyrkii löytämään mielekkäitä yhteyksiä aikaisemmin muodostamistaan tietorakenteista. Mielekkään oppimisen edellytyksenä on, että oppijalla on aikaisempaa, uuden asian kannalta tähdellistä tietoa, jotta uusi tieto ja aikaisemmin syntynyt tieto yhdistyisivät mielekkäästi. Jotta oppiminen voisi olla mielekäästä, tulee myös oppimateriaalin ja käytettävissä olevan aineiston olla mielekäästä. Aineiston tulisi sisältää olennaiset käsitteet ja lähtökohdat opiskeltavasta asiasta. Kun oppija voi kokea ratkovansa hänen omaan

tilanteeseensa liittyviä todellisia ja ajankohtaisia asioita, koetaan oppiminen usein mielekkääksi. Oppiminen tapahtuu näin ollen todellisen elämän tilanteissa, joissa oppiminen on yhteisöllistä toimintaa, jossa yksilöiden tiedot ja taidot kehittyvät. Oppimisprosessi tulisi siksi suunnitella siten, että se heijastaa ja kuvaa todellisia reaalielämän tilanteita ja vuorovaikutussuhteita mahdollisimman todenmukaisesti. (Nevgi & Tirri 2003, 30-32) Oppimisprosessi on näin ollen vahvasti suhteessa oppimisympäristöihin.

Nevgi ja Tirri (2003) määrittelevät kahdeksan mielekkään oppimisen kriteeriä: aktiivisuus, konstruktivisuus, kollaboratiivisuus, intentionalisuus, kontekstuaalisuus, keskustelumuotoisuus ja vuorovaikutteisuus, reflektiivisuus sekä transfer eli siirtovaikutus (ks. Jonassen 1995; Mannisenmäki 2001; Ruokamo & Pohjolainen 1999). Aktiivisuudella tarkoitetaan opiskelijan omaa aktiivisuutta oppimisen kohteen käsittelyssä opiskelijan ollessa itse vastuussa oppimistuloksestaan syventäen kokemuksensa kautta harjoittelemaansa tietoa tai taitoa. Konstruktivisuuden mukaisesti opiskelija yhdistää aiempaa tietoa uuteen pyrkien muodostamana itselleen merkityksellistä ja ymmärrettävää tietoa. Kollaboratiivisuus kertoo opiskelijoiden toimivan ja oppivan yhdessä hyödyntäen toistensa osaamista ja tarjoamalla toisilleen tukea ja antamalla palautetta. Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että toiminnalla on jokin tavoite ja päämäärä, tarkoitus. Opiskelijat pyrkivät tavoitteisiinsa aktiivisesti ja tavoitteellisuus myös johtaa opiskelijan omaan vastuuseen tulosten saavuttamisesta sekä kehittää opiskelijan taitoja ohjata omaa oppimistaan. Kontekstuaalisuus viittaa oppimisen tilannesidonnaisuuteen, oppija perehtyy opittaviin asioihin mahdollisimman todenmukaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Näin oppija harjaantuu ratkaisemaan vaativampia tilanteita kuin vain yksinkertaistettuja malleja ja pelkistettyjä ongelmia ratkoessaan. Oppiminen on luonteeltaan sosiaalinen, dialoginen prosessi, jossa opiskelijat muodostavat oppimisyhteisöjä ja rakentavat uutta tietoa yhdessä muiden kanssa hyödyntäen toistensa erilaisia näkemyksiä. Oppiminen on siten keskustelumuotoista ja vuorovaikutteista. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että opiskelijat ilmaisevat omia ajatuksiaan pohditen ja reflektoiden omaa oppimistaan ja johtopäätöksiään. Siirtovaikutuksen eli transferin avulla opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa uusissa ja erilaisissa tilanteissa. Opiskelija pystyy muodostamaan opittavasta asiasta yleisemmän laajemman käsityksen ja se edistää siten opitun soveltamista vastaavan kaltaisissa tilanteissa. (Nevgi & Tirri 2003, 32-34; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 413-414)

Mielekkään oppimisen kriteerien voidaan nähdä täyttyvän oppimisympäristöajattelussa tai vähintään tukevan toisiaan. Etenkin, jos ajatellaan aikuisten oppimista ja sitä, miten aikuiset oppivat parhaiten. Oppimisympäristön merkitys korostuu opiskelemaan tottumattomilla aikuisilla, jollaisia mielestäni

varusmiehet juurikin ovat. Malcolm Knowlesin andragogisessa mallissa painotetaan aikuisille sovel-
tuvan fyysisen ja henkisen oppimisympäristön (”oppimisilmapiirin”) suunnittelun tärkeyttä (ks.
Knowles 1970). Oppimisilmapiiri on käsitteenä oppimisympäristöä täydentävä henkisen ilmapiirin
merkitystä korostava näkökulma. Aikuisten oppimista tukevan ilmapiirin Knowles määrittelee koos-
tuvan seuraavasti (Manninen ym. 2007, 39)

- Molemminpuolinen kunnioituksen ilmapiiri: oppimista edistää, jos aikuiset tuntevat arvos-
tusta ja kunnioitusta ryhmän taholta.
- Yhteistyön ilmapiiri: perinteisestä koulumaisesta kilpailevasta asenteesta täytyy siirtyä yh-
teistyöhön, koska muut ihmiset ja heidän kokemuksensa ovat rikkain oppimisen lähde.
- Molemminpuolisen luottamuksen ilmapiiri: opiskelijoiden ja opettajan täytyy luottaa toi-
siinsa, jotta tehokas oppiminen olisi mahdollista.
- Tukea tarjoava ilmapiiri: ryhmän ja vetäjän tulee pyrkiä tukemaan ja kannustamaan opiskeli-
joita.
- Avoimuuden ja luonnollisuuden ilmapiiri: kun aikuiset tuntevat voivansa olla avoimia ja luon-
nollisia, he ovat valmiita kokeilemaan uusia asioita ja oppimaan uutta.
- Mielihyvän ilmapiiri: oppimisen tulee olla miellyttävä kokemus.
- Ihmisyyden ilmapiiri: tulisi pyrkiä luomaan sellainen ilmapiiri, että aikuiset tuntevat tulevansa
kohdelluiksi ihmisinä.

Oppimisympäristöllä on vaikutusta myös opiskelijan motivaatioon. Motivaatio ei synny pelkästään
opiskelijan mielessä, vaan sen syntymiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavat opiskelijan lisäksi opiskel-
tava ala, opiskelutoverit ja opettaja sekä oppimisympäristö. Hyvä opetus sytyttää opiskelijassa moti-
vaation ja Biggs korostaakin (ks. Biggs 1999), että motivaatio on hyvän opetuksen seurausta eikä
niinkään sen edellytys (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 130). Voitaneen turvallisesti mielin todeta,
että hyvään opetukseen kuuluu hyvä oppimisympäristö, joka edistää oppimisen halua ja motivaatiota.
Lisäksi voitaneen todeta, että mikä koskee niin sanottua tavallista opiskelijaa motivaation, oppimisen
ja oppimisympäristön suhteen, on verrattavissa ja sovellettavissa myös varusmiehen oppimiseen.

4.3 Oppimisympäristön muodostuminen ja työssä oppimisen malli

Työssäoppimisen merkitys tulee ilmi Kouluttajan oppaasta (2003, 32-34) monellakin tavalla. Ensinnäkin oppaassa asetetaan kouluttajalle neljä keskeistä roolia, jotka toistuvat myös työssäoppimisessa ja oppivan organisaation periaatteissa: kasvattaja, ohjaaja, valmentaja ja johtaja. Tässä mielessä voidaan tulkita, että varusmies on aikuisena oppimassa työssä oman varusmiespalveluksensa aikana. Oppaassa korostetaan myös organisaation hiljaisen tiedon merkitystä ammattitaidon kehittämisessä ja tiedon siirtämistä vanhemmilta ja kokeneemmilta kouluttajilta nuorille kouluttajille. Työssä oppimisella ja sen luomalla ilmapiirillä on vaikutusta hyvän oppimisympäristön syntyyn. Siksi on perusteltua pohtia myös työssä oppimista sekä oppivaa organisaatiota tässä tutkielmassa.

Jotta voidaan pureutua työssä oppimisen, tulee ensin ymmärtää mitä työssä oppimisella tarkoitetaan. Tulee myös ymmärtää, mitä työssä oppiminen vaatii niin yksilöltä kuin organisaatiolta, jossa työssä oppiminen tapahtuu. Tässä luvussa perehdyn ensin työssä oppimiseen terminä niin Puolustusvoimissa kuin siviilimaailmankin osalta. Mitä työssä oppiminen oikeastaan on? Kuinka työssä oppiminen ymmärretään Puolustusvoimissa normien perusteella? Miten siviiliyhteiskunta ymmärtää työssä oppimisen?

Toisessa osassa käsittelen ja pyrin avaamaan oppivan organisaation käsitettä ja sen merkitystä työssä oppimiseen ja oppimiseen ylipäätään. Oikeastaan koko luvun kantavana punaisena lankana on oppiminen ja oppimisen kehittyminen yksilönä ja organisaationa.

Kolmannessa osassa teemana on osaamisen kehittäminen ja ohjattu työssä oppiminen. Yhtenä tarkoituksena on herättää kysymys oppimisympäristön muodostumisesta perusyksikössä ja sen vaikutuksesta oppimisilmapiiriin.

Puolustusvoimien normeissa on määritelty työssä oppiminen ja siihen liittyvät termit. Työssä oppimisella tarkoitetaan normin mukaan työntekijän kaikissa turvallisuustilanteissa tarvitseman ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen tähtäävää työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista. Määritelmässä korostetaan, että työssä oppiminen ei ole riippuvaista tietystä koulutuksesta, koulutustasosta, henkilöstöryhmästä tai pätevyydestä. Normin mukaan siis kaikilla Puolustusvoimissa on mahdollisuus ja oikeus työssä oppimiseen. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a) Kuitenkin omien havaintojeni perusteella työssä oppimisesta puhutaan yleensä vain aliupseerien kohdalla. Yhtälailla normin mukaan työssä oppiminen koskettaa myös upseereita, sopimussotilaita ja miksei myös varusmiehiä. Toisessa normissa työssä oppimisen erityispiirteenä pidetään sitä, että opetukseen ja ohjaukseen sekä arviointiin osallistuvat oppijan lisäksi oma työyhteisö. Työyhteisöllä tässä tarkoitetaan työpaikkaohjaajaa

sekä esimiestä. Normi ei kuitenkaan ota kantaa alaisten ja vertaisten, siis koko työyhteisön, rooliin työssä oppimisessa. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2011) Tähän työyhteisön merkitykseen työssä oppimisessa palataan myöhemmin kuin myös siihen, että ketkä oppivat työssä ja miten.

Normistossa puhutaan ohjatusta työssä oppimisesta työssäoppimisen keinona ja muotona. Ohjattu työssä oppiminen määritellään toiminnaksi, joka on suunniteltua, ohjattua, resurssoitua ja tavoitteellista ja sen tulokset varmennetaan sekä dokumentoidaan oppijan osaamistietoihin. Puolustusvoimissa normin mukaan työssä oppiminen tapahtuu siis aina johdetusti ja suunnitelman perusteella. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a) Kuitenkin työssä oppiminen on paljon muutakin ja siihen palaan myöhemmässä alaluvussa.

Ohjattuun työssä oppimiseen liittyvät muutkin termit on määritelty normeissa. Mentorointi on kokeen työntekijän antamaa opastusta, jossa tavoitteena on molemminpuolinen työtaitojen kehittäminen. Voitaneen puhua mestari-kisälli -asetelmasta (Pekkarinen & Rentola 2012, 14), vaikkakin mentoroinnissa kummankin osapuolen on tarkoitus oppia eikä vain siirtää tietotaitoaan ja osaamistaan. Tuutorointi on taas vertaisohjauksessa tapahtuvaa osaamisen kehittämistä, jossa osapuolien välillä on tasavertainen vuorovaikutussuhde. Tuutori toimii normin mukaan oppimisen ohjaajana, fasilitaattorina ja kanssakulkijana, joka auttaa oppijaa työssä tarvittavien taitojen ja strategioiden hankkimisessa. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a) Normisto koostaa myös yhteen toimenpiteet ja menettelyt, joiden avulla työntekijä tutustuu organisaatioon ja työyhteisön tapoihin ja henkilöihin sekä hankkii työn tekemisen aloittamiseksi tarvittavat tiedot ja taidot. Tätä kutsutaan perehtymiseksi ja perehdyttämiseksi (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a).

Työssä oppimisen viitekehyksessä oppiminen voidaan mieltää toiminnaksi, jonka tuloksena työntekijä saa tavalla tai toisella uusia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee työtehtävänsä suorittamiseen. Kyseessä on siis oppiminen työympäristössä. (Järvensivu, Valkama & Koski 2009, 18-19) Tikkamäki (2006, 32) ottaa esille Tulkin ja Honkasen (1998) määrittelyn työssäoppimiselle. Heidän määritelmänsä mukaan työssä oppiminen on yksilölähtöistä, työelämän instituutioiden löyhästi kontrolloimaa sekä epämuodollista elinikäistä oppimista. He ottavat esille myös toisen termin, työpaikkakoulutus, joka taas voidaan määritellä nonformaaliksi, työelämän instituutioiden organisoimaksi ja kontrolloimaksi elinikäiseksi oppimiseksi.

Järvensivu ym. (2009, 18-19) viittaa oppimisen yksilöllisyyteen ja yksilöiden mentaaliseen toiminnan alueeseen kuuluvana. Toisaalta yksilöllisen oppimisen korostus työssä oppimisessa on saanut rinnalleen näkemyksiä, joiden mukaan yksilöllistä ja kollektiivista oppimista ei ole mahdollista erottaa työ-

paikan kontekstissa. Tämä johtuisi siitä, että yksilö on erottamaton osa työpaikan kollektiivisia käytäntöjä. Näin työssä oppimien mielletäänkin enemmän prosessiksi ja osallistumiseksi työpaikan kollektiivisiin käytäntöihin.

Tikkamäki (2006, 32) jatkaa yksilölähtöisestä työssä oppimisesta (ks. Tulkki & Honkanen 1998), että yksilölähtöinen oppiminen on periaatteessa vapaaehtoista eikä sitä kontrolloi mikään muodollinen järjestelmä. Se ei myöskään johda tutkintotodistuksiin. Yksilölähtöinen työssä oppiminen sen sijaan voi näkyä parempina työsuorituksina ja parantuneena tehokkuutena, jota työnantaja voi palkita esimerkiksi palkkauksella.

Lähdeaineistosta on nähtävissä (Järvensivu ym. 2009, 19) että toisten tutkijoiden (ks. Marsick & Watkins 1990) mielestä työpaikoilla tapahtuva oppiminen olisi tehottomampaa kuin varsinainen kouluissa tapahtuva oppiminen, sillä työssä oppimiseen ei liity strukturoituja opetussuunnitelmia eikä opettajien tarjoamaa opetusta ja pedagogista osaamista. Näin ollen työssä oppiminen olisi vain konkreettisissa asioissa pitäytyvää satunnaista ad-hoc-tyyppistä oppimista. Vastakkaisessa näkemyksessä (ks. Billett 2002; 2004) työpaikat nimenomaan edustavat tiukasti strukturoituja oppimisympäristöjä, joissa oppimisen ehtoja ovat työpaikan tavoitteet, varsinaiset työtehtävät ja normit sekä toimintatavat. Nämä määrittävät, millaista tietoa kenenkin saatavilla on, kenellä on mahdollisuus osallistua ja sen, kenellä ylipäätään on halua osallistua työssä oppimisen käytäntöihin.

Voidaan myös sanoa, että monilla työpaikoilla toteutetaan työssä oppimista vähintään nonformaalisti suunniteltujen kehittämisprojektien kautta. Järvensivu ym. (2009, 19) toteaa vertaamalla kahta eri näkemystä, että työpaikoilla tapahtuvaa oppimiseen kuuluu sekä informaalisia että myös huomattavan formaaleja toimintoja.

Oppiva organisaatio mahdollistaa työssä oppimisen ja luo siten perustan henkilöstön ammattitaidon säilymiselle ja kehittymiselle. Työssä oppimisen kautta organisaatiolla on mahdollisuus varmistaa organisaation suorituskyvyn säilyminen sekä lisätä työmotivaatiota ja tehokkuutta. Sitoutumalla oppivan organisaation periaatteisiin ja toimintakulttuurin kehittämiseen, luo organisaatio edellytykset työssä oppimiselle ja mahdollistaa näin oman toimintansa kehittämisen ja kehityksen. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a)

Oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan sosiaalisia yhteisöjä, jotka siirtävät ajattelumalleja, toimintoja ja traditioita ”työntekijäpolvelta” toiselle. Oppivassa organisaatiossa myös tietoisesti kehitetään uusia ja parempia ajattelumalleja ja käytänteitä. Organisaatio oppii (ks. Argyris ja Schön 1978), kun sen jäsenet reagoivat organisaation ulkoisen ja sisäisen ympäristön muutoksiin havaitsemalla ja korjaamalla organisaation toimintatapojen virheitä ja kun yhteisön toiminnan tulokset kyetään siirtämään

organisaation henkilöstölle pysyviksi toimintatavoiksi ja toimintamalleiksi. (Sarala 1998, 31-32) Oppiva organisaatio on organisaatio, joka edistää jokaisen jäsenensä oppimista sekä kehittää ja muuttaa itseään (ks. Pedler, Boydell & Burgoyne 1988). Toimivassa ja oppivassa organisaatiossa on tärkeää, että organisaation eri osat voivat olla tiedollisessa yhteydessä toistensa ja ympäristön kanssa. Organisaatiossa älyllisten ja kognitiivisten prosessien on kytkeydyttävä osallistumiseen ja toimintaan, koska sitä kautta päästään uudistumiseen (ks. Nikkilä 1986). Oppivassa organisaatiossa korostuu oppimisen yhteys muutokseen ja innovaatioon. Oppivassa organisaatiossa myös sallitaan toiminta- ja työskentelytapojen muuttaminen sekä erityisesti korostuu edellä mainittuja asioita edistävä johtaminen. (Sarala & Sarala 2001, 53-54) Hyvin toimivassa yhteisössä on mahdollista esittää uusia ja myös radikaaleja näkökulmia sekä ajatuksia, jotka parhaimmillaan muuttuvat koko organisaatiota koskeväksi tietämykseksi (Tikkamäki 2006, 205). Oppimisen, niin organisaation kuin yksilönkin, kannalta merkityksellistä (ks. Wenger 2003) on säilyttää ja rohkaista kehittämään yhteisön tutkivaa ilmapiiriä sekä mahdollistaa ihmisten välinen avoimuus ja luottamus. Organisaatiossa oppimista tapahtuu yhteisöön kuulumisen, identiteetin rakentumisen, kokemusten sekä käytännön tekemisen kautta (Tikkamäki 2006, 218).

Vaikka organisaatio olisikin omaksunut oppivan organisaation periaatteet, ei tule jättää huomiotta yksilöllistä näkökulmaa. Organisaatio saattaa tarjota mahdollisuuden työssä oppimiseen ja kehittämiseen sekä tukea sitä eri tavoin esimerkiksi työn organisoinnilla, mutta yksilö ei välttämättä käytä hyväkseen tarjottua mahdollisuutta. Tarjotun mahdollisuuden hyödyntämisen esteenä voivat olla yksilön tietojen ja taitojen puute tai haluttomuus osallistua työssä oppimisen prosesseihin. (Tikkamäki 2006, 124)

Tikkamäen (2006, 340) mukaan on vaarana, että jatkuvasta uuden oppimisesta, kehittymisestä ja kehittämisen paineesta tulee ylimääräinen rasite henkilöstölle ja myös organisaatiolle. Jatkuva uudistumisen ja kehittymisen vaatimus kääntyykin itseään vastaan. Olisikin tärkeää kiinnittää huomiota, kenen ehdoilla oppivan organisaation periaatteita toteutetaan, ja mitä muutokset ja oppimista koskevat vaatimukset tarkoittavat työntekijän kannalta. (Tikkamäki 2006, 340)

Euroopan Unionin keskeisenä tavoitteena on edistää työpaikkojen ja organisaatioiden kehittymistä oppiviksi organisaatioiksi. Erityishuomiota kiinnitetään non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen, jolloin on tärkeää muovata oppimisen mahdollisuudet ja muodot kulloiseenkin kontekstiin sopiviksi. Kehitys- ja oppimismahdollisuudet rakentuvat erityisesti henkilökohtaista osaamista koskevien kehityssuunnitelmien varaan. Työpaikoilla tapahtuvan ohjaamisen ja mentoroinnin edistämistä pidetään keskeisenä oppimista ja kehittymistä edistävänä. (Tikkamäki 2006, 48-49)

Puolustusvoimat on samoilla linjoilla, sillä normit määrittelevät, että opiskelija ja työssä oppimisen työpaikkaohjaaja vastaavat yhdessä oppimisen sisällöstä. Työyhteisön tehtävänä on luoda edellytykset työssä oppimiselle ja työssä oppimisen ohjaukseen ja arviointiin ja sitä varten työpaikalle määrätään vastuullinen työpaikkaohjaaja. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on toimia nuorempien työntekijöiden valmentajana ja opastajana, mutta hän voi osaamisensa tason mukaan toimia myös mentorina ja perehdyttäjänä. Apuna työssä oppimisessa voidaan käyttää myös vertaisohjaajia eli tuutoreita. Yhdessä työpaikkaohjaaja ja opiskelija, työssä oppija, varmistuvat siitä, että työssä oppimisen suunnitelma vastaa työtehtävissä vaadittua osaamista. Myös työntekijän omaa aktiivisuutta korostetaan ja työntekijä itse vastaakin tarvitsemansa osaamisen ylläpidosta ja osaamistietojensa päivittämisestä kehityskeskusteluissa, jotta esimiehellä olisi edellytykset ylläpitää työntekijän osaamista. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a; 2011)

Perehdyttäminen on yksi työssä oppimisen muodoista, jonka tavoitteena on sitouttaa henkilö tehtäväänsä ja työyhteisöönsä. Perehdyttämisen aikana työntekijä hankkii sellaiset valmiudet, että hän kykenee työskentelemään tehokkaasti, taloudellisesti ja aikaansaavasti. Tavoitteena on myös motivaation luominen omaan työtehtävään. Perehdyttämisessä työntekijä opastetaan käyttämään työskentelyvälineitä ja työskentelymenetelmiä ja varmistetaan, että hän tietää Puolustusvoimien ja työyhteisönsä tehtävät ja toiminnan perusteet. Lisäksi perehdytettävän tulee ymmärtää oma merkityksensä työyhteisön jäsenenä. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010b)

Onnistunut perehdyttäminen ja työssä oppiminen edellyttää koko työyhteisöltä oppivan organisaation periaatteiden noudattamista. Se edellyttää henkilöstöltä keskinäistä yhteistyötä esimiehen, työpaikkaohjaajan, vanhempien työntekijöiden ja uusien työntekijöiden välillä. Kaikkien tulee kyetä auttamaan ja oppimaan toinen toisiltaan. (Pekkarinen & Rentola 2012, 16) Voidaan ajatella (Tikkamäki 2006, 132-133), että yhteisön uusi tulokas omaksuttuaan tietoja ja taitoja etenee työyhteisön reuna-alueilta kohti yhteisön täysjäsenyyttä omaksumalla yhteisön jäsenten arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja. Oppiminen tapahtuu osallistumalla yhteisön jokapäiväiseen toimintaan. Myös Pekkarinen ja Rentola (2012, 8) ovat sitä mieltä, että oppiminen tapahtuu parhaimmillaan osana tavallista työntekoa (ks. Lave 1993; Lave & Wenger 1991). Tällaista oppipoika-mestari –asetelmaa muistuttaa Puolustusvoimien työssä oppimisen järjestelmä Pekkarisen ja Rentolan mukaan (2012, 14). Osallistumisoppimiselle on ominaista, että sen muodot ovat hyvin konservatiivisia (ks. Ahonen, Engeström & Virkkunen 2000; Engeström 1999, Hakkarainen ym. 2004), sillä perinteisesti oppipojille ei ole sallittu perinteen muuttamista tai innovaatioiden tuottamista ja vain ”mestareilla” olisi hallussaan kaikki tarvittava tieto ja taito, joka vain pitää saada siirrettyä eteenpäin uudelle sukupol-

velle (Hakkarainen 2005, 3). On kuitenkin huomattava, että ainakin periaatteellisella tasolla Puolustusvoimat on sitoutunut oppivan organisaation periaatteisiin, jossa oppimista tapahtuu kaikilla tasoilla henkilön ”statuksesta” riippumatta (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a;2011).

Elinikäisen oppimisen tavoite on luettavissa Puolustusvoimien normeista rivien välistä. Normi määrittää työssä oppimisen osaksi henkilöstön osaamisen kehittymistä ja siihen liittyen tehdään työnantajan ja työntekijän välinen sopimus ja suunnitelma työssä oppimisesta. Sopimus ja suunnitelma perustuvat Puolustusvoimien tarpeeseen ja työntekijän tunnistettuihin kehittymistarpeisiin sekä työtehtävän tavoitteisiin. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a)

Henkilöstön kehittämisessä ja oppivan organisaation sekä työssä oppimisen kannalta on tärkeää, että esimies ymmärtää työyhteisön strategiset tavoitteet ja visiot. Näin työyksikön osaamisen kehittäminen saadaan kohdistettua oikein. Esimiehen tulee myös tuntea Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä ja mahdollisuudet henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Jotta osaamisen kehittäminen saataisiin kohdennettua oikein, tulee työyhteisön sitoutua samalla lailla ymmärrettyihin tavoitteisiin. (Pekkarinen & Rentola 2012)

4.4 Aikuisoppiminen ja opetus – vapaata pohdintaa soveltamisesta Puolustusvoimissa

Tässä luvussa pyrin avaamaan aikuisopetusta ja sen mahdollisuuksia varusmiespalveluksessa. Kirjoitustyön aikana olen itse oppinut valtavasti aikuisten oppimisesta ja oppimisympäristöstä ja sen merkityksestä oppimiselle. En väitä, että kaikki esille tuodut näkökohdat olisivat mahdollisia toteuttaa varusmieskoulutuksessa, mutta mielestäni on avartavaa ainakin hetki pohtia aikuisopetuksen mahdollisuuksia. Loppujen lopuksi aikuisoppiminen ja aikuisten oppimisen mahdollistaminen ei eroa kovinkaan paljoa ihan tavallisesta oppimisesta ja opettamisesta. On toki muutamia erikoispiirteitä, kuten aikuisten laajempi elämäkokemus, mutta en ole ihan varma, onko ero sittenkään niin ratkaiseva puhuttaessa varusmiespalveluksen suorittavista nuorista. Omasta mielestäni ”nykynuorisolla” on hyvin paljon kokemusta elämästä ja moni myös tietää mitä haluaa tulevaisuudeltaan. Toisaalta, on myös iso joukko niitä, joilla elämän jatkosuunnitelmat eivät ole vielä millään lailla selkiytyneet. Kuitenkin myös heillä on kokemusta elämästä ja oppimisesta keskimäärin kahdenkymmenen vuoden ajalta. Toivon, että voisin ainakin osaa oppimastani hyödyntää tulevaisuudessa varusmieskoulutuksessa ja etenkin johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa.

Aikuiset oppivat parhaiten, kun he itse tuntevat tarvitsevansa oppimista, kun heillä on vastuu oppimisesta ja kun he voivat säädellä oppimisen tahtia ja ovat lisäksi fyysisesti terveitä (Brookfield 1996, 29-30).

Kun varusmies astuu palvelukseen ja päätyy jatkamaan johtajakoulutukseen, ei hänellä juuri ole vaikutusmahdollisuuksia oppimiseen. Varusmies ei päätä sitä, että mitä, miksi ja miten hän opiskelee. Hänelle käsketään opiskeltavat asiat ja joko hän oppii ne, tai sitten ei opi erilaisin seurauksin. Kuitenkaan ei voida mielestäni sanoa, etteikö varusmiehellä olisi ollenkaan valmiuksia ”oppia parhaiten, kun...”. Varusmiehen henkilökohtaisella motivaatiolla on tässä suuri merkitys ja kouluttajien sekä muun henkilökunnan tulisi edesauttaa yksittäistäkin tulevaa varusmiesjohtajaa löytämään motivaatiota opiskeluun Puolustusvoimien kontekstissa.

Motivaatio jakaantuu sisäiseen motivaatioon, että ulkoiseen motivaatioon. Ulkoista motivaatiota säätelevät palkkiot ja rangaistukset, mutta sisäinen motivaatio syntyy siitä, että toiminta itsessään on palkitsevaa. Voidaan puhua myös ”miellyttämisen tai suoriutumisen suuntauksesta”. Tällöin opiskelija on kiinnostunut hyvistä arvosanoista miellyttääkseen opettajaa, muttei pyri syvempään ymmärtämiseen. (Hakkarainen ym. 2005, 202)

Onko Puolustusvoimien varusmiehille antama opetus motivoivaa ulkoisesti vai sisäisesti? Ainakin meillä on olemassa keinot motivoida ulkoisesti erilaisten rangaistusten muodossa, mutta osaamme

myös palkita hyvin suoriutuneita joukon edessä. Sisäistä motivaatiota onkin sitten hankalampi synnyttää. Haasteena on, kuinka saada oppimisesta ja aiheesta niin mielenkiintoista, että oppijalle syntyy sisäinen motivaatio.

On kouluttajien ja opettajien tehtävä saada opiskelija ja oppija, siis tuleva varusmiesjohtaja ja sodan ajan johtaja, tuntemaan opiskelemaisensa asia tärkeäksi ja merkitykselliseksi. En ole täysin varma, onnistummeko tässä tällä hetkellä hyvin vaiko emme. Mielestäni kaikkien kouluttajien tulisi kuitenkin pitää mielessä se, että tulevat johtajamme ovat jo aikaisemmin opiskelleet ja kouluttajien tulisikin pyrkiä hyödyntämään oppijoiden aikaisempaa osaamista ja kokemusta koulutuksessa ja opetuksessa. Pääesikunnan henkilöstöosaston (2012) normissa otetaan huomioon varusmiesten siviilissä hankittu osaaminen, jonka perusteella mahdollisuuksien mukaan tulisi tehdä varusmiesten valinnat ja sijoittaminen joukkotuotannon mukaisiin tehtäviin. Tiettyyn rajaan asti voimme toki pakottaa oppimaan tai lähinnä toimimaan tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa, mutta silloin voidaan kysyä, onko oikeaa oppimista tapahtunut ja olemmeko tuottaneet motivoituneen ja osaavan sodanajan johtajan. Opetuksessamme tulisikin käyttää hyväksi samankaltaisia menetelmiä ja sisältöjä soveltuvien osin kuin oppijat ovat aikaisemmissa oppimiskokemuksissaan kohdanneet. Näin oppija kykenee muodostamaan jatkumon aikaisemmin oppimansa kanssa. (Brookfield 1996, 29)

Vaikka varusmies on nuori iältään ja vasta elinikäisen oppimisen alussa, on mahdollista, että hänellä on jo useita rooleja ja vastuita yhteiskunnassa ennen astumistaan palvelukseen. Aviomies, isä, yrittäjä, urheilija, korkeakouluopiskelija. Näin heillä on erilainen suhtautuminen opiskeluun kuin lapsilla ja nuorilla. He tietävät, mitä he haluavat oppia ja opiskella sekä haluavat saada opiskelusta mahdollisimman suuren hyödyn itselleen. Vaikka Puolustusvoimat kouluttaa henkilöstöä lähtökohtaisesti omiin tarpeisiinsa, on hyvä ottaa huomioon koulutettavien aikaisempi osaaminen sekä kiinnostus. Lopputuloksena on parhaassa tapauksessa kumpaakin osapuolta hyödyttävä varusmiespalvelus. (Brookfield 1996, 29)

Aikuiset käyvät läpi kehitysvaiheita fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti ja siirtyminen vaiheesta toiseen mahdollistaa aikaisemmin opitun uudelleen jäsentämisen. Aikuiset ovat vastaanottavaisimmillaan uudelle oppimiselle niin sanottujen siirtymisvaiheiden aikana, joita ovat erityisesti tasavuodet – 20 vuotta, 30 vuotta ja niin edelleen. Asevelvollisten osalta tällainen siirtymisvaihe osuu juuri sopivasti varusmiespalveluksen aikaan. Näin ollen varusmiehen tulisi olla uuden oppimiselle vastaan-

ottava ja kiinnostunut uuden oppimisesta ja sen nivomisesta aikaisemmin oppimaansa. Olisikin ensiarvoisen tärkeää kyetä hyödyntämään tämä oppimispotentiali niin puolustusvoimien kuin varusmiehenkin oppimisen kannalta. (Brookfield 1996, 29)

Toisaalta aikuisille oppijoille opiskelu saattaa aiheuttaa huolta ja epävarmuutta. Erityisesti yritykset tulla itseohjautuvaksi ja itsenäisemmäksi oppijaksi voivat haitata oppimista. Huoli oppimisesta ja sen aiheuttama stressi voi olla seurausta myös aiempien koulukokemusten aiheuttamasta ahdistuksesta. Myös puolustusvoimissa voi ilmetä varusmiehillä oppimisen aiheuttamaa stressiä ja ahdistusta suorituspainneiden ja oppimisvaatimusten takia.

Aikuisten valmiudet oppia riippuvat aikaisemmasta oppimisen määrästä. Tähän vaikuttaa luontaisen motivaation tuottama kokonaisvaltaisempi oppiminen, joka taas johtaa pysyvämpään oppimiseen. Motivaation merkitystä ei siis voi yhtään väheksyä koulutuksessa. Parasta olisi, jos myös puolustusvoimien opetuksessa ja koulutuksessa pystyttäisiin luomaan sisäinen motivaatio koulutukseen. Pelkkä ulkoinen motivaatio ei tuota tyydyttävää lopputulosta. Positiivista oppimista vahvistamalla oppimisympäristössä, jota oppija ei koe uhkaavaksi ja jossa käytetään erilaisia opetusmenetelmiä, aikuinen oppii parhaiten. Opittuja asioita tulee kerrata, jotta oppimista saadaan tehostettua sekä kannustaa kokeilemaan erilaisia ratkaisumahdollisuuksia ilman mahdollisen epäonnistumisen tuomaa pelkoa ja epävarmuutta. (Brookfield 1996, 31)

Jos tavoitteena on kouluttaa itseohjautuva ja aktiivinen johtaja Puolustusvoimien tarpeeseen, on opettajan ja kouluttajan tarpeen ottaa huomioon muutamia seikkoja, jotka edesauttavat aikuista ja tässä tapauksessa tulevaa sodanajan johtajaa.

Ensinnäkin oppijan riippuvuutta opettajasta tulee asteittain vähentää. Tämä ei mielestäni tarkoita kuitenkaan sitä, että kerran opetettua voidaan seuraavaksi vaatia. Enemminkin niin, että kouluttaja on haparoivien ensiaskeleiden aikana tukena ja neuvomassa aloittelevaa tulevaa johtajaa toiminnassaan ja vähittäin antaa oppijan tehdä omat ratkaisunsa. Toisekseen oppijaa pitää auttaa ymmärtämään oppimisresurssien käyttö eli neuvoa etsimään tietoa ja osaamista niin vertaisiltaan, muilta oppijoilta kuin myös muilta opettajiltakin eli kantahenkilökuntaan kuuluvilta kouluttajilta. Oppijaa tulee auttaa määrittämään ja tunnistamaan omat oppimistarpeensa. Tässä auttaa puolustusvoimissa esimerkiksi syväjohtamisen malli sekä koulutus- ja johtamissuoritusten arvioinnit ja henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat. Kun nämä resurssit ja toimintamallit saadaan tehokkaasti käyttöön ja hyödynnetyksi, on oppijalla hyvät mahdollisuudet kehittää itseään edelleen tunnistettuaan ja määritettyään kouluttajan avustuksella omat kehitys- ja oppimistarpeensa. Samaan toimintaan liittyy jatkuva arviointi ja kehittymisen seuranta yhdessä oppijan ja opettajan kanssa kuitenkin niin, että opettaja on ennemmin

neuvonantajana ja kannustaa oppijaa ottamaan itse yhä enemmän vastuuta oppimisestaan. (Brookfield 1996, 37)

Aikuisoppijoiden, joihin mielestäni varusmies voidaan lukea, käsitykset itsestään oppijoina siirtyvät kohti itsenäisyyttä, kun yksilöt kokevat oppimisprosessin aikana kasvavaa vastuullisuutta, oppimisen kokemuksia ja luottamusta oppimiseensa niin itsessään kuin myös opettajan taholta. Kun oppija saadaan aktivoitua osallistumaan aktiivisesti opetustapahtumaan edistää se hänen oppimistaan ja ylläpitää kykyä oppia. Kokemus opetustapahtumasta onkin tärkeä ja suuri tekijä oppimisessa, johon vaikuttavat aikaisemmat oppimiskokemukset sekä oppijan omat tarpeet, taustat sekä taidot. (Brookfield 1996, 38)

Manley (1984) toteaa (Brookfield 1996, 37), että professorit olivat yhtä mieltä aikuisoppimisen mahdollistamisesta. Aikuisoppiminen mahdollistetaan parhaiten, kun

- opiskelijat ovat osa opintojen suunnittelua
- opiskelijoita kannustetaan itseohjautuvuuteen
- opettaja toimii pikemminkin oppimisen mahdollistajana kuin didaktisena opettajana
- saadaan luotua oppimista edistävä kannustava ilmapiiri
- otetaan huomioon oppijan aikaisempi osaaminen ja sitä hyödynnetään opetuksessa
- oppija tuntee oppimisen kohteen hyödyttävän suoraan häntä itseään

Kaikkia kohteita ei voida suoraan soveltaa puolustusvoimien varusmiehille järjestämään opetukseen ja koulutukseen. Kuitenkin monia voidaan hyödyntää. Mielestäni ei ole kyse siitä, etteikö olisi mahdollista soveltaa, vaan enemmänkin henkilöstön tahdosta ja taidosta soveltaa rajoitteet toki huomioon. En usko, että olisi mahdotonta luoda kannustavaa ilmapiiriä harjoitteluun. Samalla tulisi myös muistaa, että varusmies on harjoittelemassa ja oppimassa. Hänen ei tulisikaan olettaa olevan valmis, vaan hän tarvitsee vielä pitkään tukea kouluttajaltaan ja lisää harjoittelua tulevaa tehtäväänsä varten niin miehistön jäsenenä kuin johtajanakin.

Opettajan ominaisuudet vaikuttavat voimakkaasti opiskelijan oppimisprosessiin. Opettajan opetustapa, persoona, asenne opetukseen, motivaatio sekä vuorovaikutus- ja opetustaidot ovat merkittäviä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin. Toisaalta vastaavasti opiskelijan asenne, kiinnostus, motivaatio, opiskeluorientaatio, persoona ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat opettajan toimintaan opetusprosessin aikana. Oppimisprosessi ja opetusprosessi ovat vahvassa vuorovaikutussuhteessa toisiinsa nähden ja se tekee oppimisympäristöstä dynaamisen kokonaisuuden, jossa sekä opiskelijalla

että opettajalla on keskeinen rooli. Vaikka opiskelijalla on vastuu omasta oppimisestaan, on kuitenkin opettajan tehtävänä herättää opiskelijoiden kiinnostus ja auttaa heitä kasvamaan alansa asiantuntijoiksi. Opettaja on oman alansa asiantuntija, ja siksi opettajalla on suuri merkitys oppimisprosessissa. Opettajan tehtävänä on kouluttaa tulevaisuuden asiantuntijoita ja ilman tällaista valmentajaa olisi kehittyminen hyvin vaikeaa ja jopa mahdotonta. Matkalla asiantuntijuuteen on erittäin tärkeää opiskelijan kehittymisprosessin kannalta, että opettaja ohjaa opetusstrategiallaan opiskelijaa syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan. Herättämällä opiskelijoiden mielenkiinnon opettaja mahdollistaa oppimista edistävän motivaation syntymisen ja ylläpitämisen. Opettaja on siis erityisessä avainasemassa oppimisprosessissa ja oppimisympäristössä. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 133-136) Uskon, että vaikka ”opettaja” korvattaisiin ”Puolustusvoimien henkilökunnalla” ja vastaavasti ”opiskelija” ”varusmiehellä”, olisivat oppimisen ja opettamisen peruseriaatteen samat. Onhan nähdäkseni kantahenkilökunta oman alansa asiantuntijoita ja he kasvattavat oman alansa tulevaisuuden asiantuntijoita. Suurin kysymysmerkki taitaa olla se, että onko kantahenkilökunnalla riittävästi osaamista tämänlaiseen kasvatus- ja opetustoimintaan.

Opettajan tulisi huomioida oppijoiden käsitykset itsestään oppijoina ja aikaisempi kokemus pitäisi huomioida opetusmateriaalissa. Lisäksi opettajan tulisi jakaa omaa kokemustaan ja olla avoin myös opiskelijoiden ehdotuksille ja ajatuksille. (Brookfield 1996, 63)

Aikuisilla on taipumus suuntautua itseohjautuviksi iän karttuessa, vaikka saattavatkin olla tietyissä tilanteissa riippuvaisia opettajasta. Varusmiespalvelustaan suorittavat ovat vasta alkutaipaleella, joten he tarvitsevat luonnollisesti enemmän tukea kuin vanhemmat oppijat. Aikuisten oppimisessa heidän omat kokemuksensa ovat tärkeitä ja arvokkaita lähteitä, joita tulisi mahdollisuuksien mukaan hyödyntää kaikkien, niin oppijan kuin puolustusvoimienkin, hyödyksi. Opettajien tulee luoda fyysisesti ja psyykkisesti oppimista edistävä ympäristö. Psyykkisesti tämä onnistuu luomalla osallistujien kesken keskinäisen kunnioituksen ilmapiiri, painottamalla yhteistyötä vaativia oppimismenetelmiä, luomalla keskinäistä luottamusta, tarjoamalla tukea ja kannustusta, sekä korostamalla oppimisen iloa ja miellyttävyyttä. Tällaisen välittävän, kunnioittavan, auttavan ja hyväksyvän ympäristön voisi sanoa olevan inhimillisyyden ilmapiiri. (Brookfield 1996, 101)

Opiskelijoilla voi olla joskus hankalaa tiedostaa oma lähtökohtatilanteensa oppimisprosessissa. Toisilla opiskelijoilla voi olla turhan suuret luulot itsestään, kun taas toiset aliarvioivat tietonsa ja taitonsa eivätkä siksi pysty hyödyntämään omia kykyjään. Voi olla myös niin, että opiskelija luulee opintoja aloittaessaan, että hänen pitäisi jo osata tietyt asiat opintojen sisällöstä. Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijoita tiedostamaan oma lähtötilanteensa oppimisen ohjausprosessin aikana. Jos opiskelija pelkää paljastavansa oman tietämättömyytensä, mikä ei edes välttämättä ole tilanne, ei hän uskalla kysyä

epäselviksi jääneistä asioista. Kuitenkin oppimisen kannalta opiskelijan on tärkeä tunnistaa omien tietojensa ja taitojensa aukot. Tunnistettuaan oman osaamisvajeensa on opiskelija ottanut ensimmäisen askeleen opintiellä. Luomalla oppimistilanteeseen hyväksyvän ja lämpimän ilmapiirin, opettaja edistää oppimista, sillä tällöin hälvenee opiskelijan pelko epäonnistumisesta ja hänelle tulee tunne, että hänet hyväksytään. Vain tuntiessaan oppimisilmapiirin riittävän turvalliseksi, opiskelija uskaltaa ryhtyä vuorovaikutteiseen ja aitoon oppimisprosessiin yhdessä toisten opiskelijoiden ja opettajan kanssa. (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007, 149-152)

5. JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS

5.1 Normiperusta

Pääesikunnan henkilöstöosaston sekä Maavoimien esikunnan henkilöstöosaston normit ohjaavat varusmiesten koulutusta. Tässä luvussa perehdyn varusmiesten koulutukseen painopisteenä tutkielman aiheen mukaisesti varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutus. Tavoitteenani on selvittää, mitä ja miten varusmiesjohtajille koulutetaan ja mitkä ovat koulutuksen tavoitteet. Normistossa tavoitteet on määritelty osin hyvin tarkasti ja toisaalta taas hyvinkin ylimalkaisesti. Keskityn kuitenkin vain johtajana ja kouluttajana kehittymiseen, koska lienee turhaa listata tähän yksityiskohtaisia tavoitteita Pääesikunnan henkilöstöosaston (2012) ”Varusmiehille yhteisesti koulutettavat asiat” –normin sisältöä tutkimuksen aiheen ollessa johtaja- ja kouluttajakoulutus. Kyseisessä normissa määritellään ase- ja ampumakoulutuksen, taistelu- ja marssikoulutuksen, fyysisen koulutuksen, yleisen sotilaskoulutuksen sekä kansalaiskasvatuksen tarkat tavoitteet varusmiesjohtajien johtajakaudelle.

Tavoitteet luovat pohjan opetuksen sisällölle, opetusmateriaalin käytölle sekä opetusmenetelmien suunnittelulle ja valinnalle. Koulutustapahtumien tavoitteet on määriteltävä selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Koulutettavien on tiedettävä, miten eri koulutustapahtumien tavoitteet liittyvät laajempaan tavoitekokonaisuuteen. Kouluttajien ja koulutettavien on tiedettävä, mitä asetetut tavoitteet tarkoittavat koulutuksessa ja yksittäisissä koulutustapahtumissa. Tavoitteiden määrittäminen ainoastaan tavoitetaksonomian mukaisesti ei riitä yksilöidyn opetustavoitteen ilmaisemiseen koulutettaville ja joukolle. Koulutustapahtumien tavoitteet on ilmaistava niin selkeästi, että jokainen koulutettava ymmärtää, mitä harjoituksessa pyritään oppimaan. Kouluttajien on pyrittävä kertomaan tai näyttämään koulutettaville käytännön esimerkein, mitä tavoitteet yksilön tai joukon osalta harjoituksessa tarkoittavat. (Maavoimien Esikunta 2012) Näin koulutus näyttäytyy ja toteutuu linjakkaana.

Johtajakauden yleisenä tavoitteena on, että varusmiesjohtajat hallitsevat sijoituksensa mukaiset tehtävät ja kykenevät täyttämään määritetyt suorituskykyvaatimukset sekä hallitsevat itsensä kehittämisen periaatteet syväjohtamisen mallin mukaisesti. Reservinupseerin on hallittava joukkueensa johtaminen ja ryhmänjohtajan ryhmänsä, siten että joukko kykenee täyttämään tehtävänsä muuttuvissa tiedon ja taidon soveltamista vaativissa olosuhteissa. Johtajakaudella varusmiesjohtajat harjaantuvat tehtäväänsä joukkotuotannon mukaisissa johtaja- ja kouluttajatehtävissä. Johtajakauden jälkeen johtajien on pystyttävä aloittamaan omatoimisesti kertausharjoituksissa sekä poikkeusoloissa oman joukkonsa kouluttaminen ja johtaminen. (Maavoimien Esikunta 2012)

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kasvatustavoitteena on kannustaa koulutettavia jatkuvaan itsensä ja oman toimintakykynsä kehittämiseen syväjohtamisen mallin mukaisesti. Johtajaksi ja kouluttajaksi harjaannutaan ja kehitytään omaa joukkoa kouluttamalla ja johtamalla sekä palvelusaikana että reservin harjoituksissa. Palautejärjestelmän avulla tuetaan johtajien itsetuntemusta ja kannustetaan oppimaan sekä rakennetaan avointa palaute- ja johtamiskulttuuria. Palvelusaikana luodaan perusta ja myönteinen asenne jatkaa johtajana kehittymistä reservissä jatkuvan oppimisen keinoin. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2009)

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus toteutetaan normin mukaisesti 30 opintopisteen laajuisena opintokokonaisuutena aliupseeri- ja reserviupseerikoulutuksessa sekä johtajakaudella. Opintokokonaisuudesta käytetään nimitystä johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma. Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma rakentuu johtamisen ja kouluttamisen teoriaopinnoista sekä käytännön harjaantumisesta aliupseeri- ja reserviupseerikursseilla sekä johtajakaudella tapahtuvasta jatkokoulutuksesta ja käytännön harjaantumisesta. Pääesikunnan mukaan johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelma ei kuitenkaan toteudu välttämättä kaikille täysimääräisenä koulutuksellisista erityispiirteistä johtuen. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen keskeiset periaatteet ja käytännön toteutuksen järjestelyt on normin mukaan opettava kaikille varusmiehille jo peruskoulutuskaudella. Jokaisen varusmiehen on siis tunnettava johtajakoulutusohjelman palautejärjestelmän tarkoitus ja käyttöperiaatteet johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelman määrittämällä tavalla. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2009)

Pääesikunnan henkilöstöosasto vastaa johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman sisällöstä ja käytännön toteutuksen kehittämisestä apunaan johtajakoulutuksen asiantuntijaryhmä. Puolustushaaraesikuntien tehtävänä on vastata johtaja- ja kouluttajakoulutuksen seurannasta ja yhtenäistämisestä. Ne myös valvovat, että johtaja- ja kouluttajakoulutus toteutetaan normin mukaisesti. Puolustushaaraesikunnissa ja joukko-osastoissa tulee olla nimettynä vastuuhenkilö, jonka tehtävänä on kehittää johtajakoulutuksen käytännön toteutusta. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen vastuuhenkilö myös tukee kouluttajien käytännön valmiuksia sekä kerää palautetta koulutuksesta ylemmälle esikunnalle ohjelman kehittämiseksi. Käytännön vastuu johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta on perusyksikön päälliköllä, joka nimeää yksikkönsä johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta vastaavan henkilön. Useimmiten tämä henkilö on perusyksikön varapäällikkö, joka on suorittanut sotatieteiden maisteritutkinnon. Hänen tehtävänä on ohjata, valvoa ja kehittää johtajakoulutusohjelman käytännön toteuttamista perusyksikkötasolla. Johtajakoulutuksen käytännön toteutus koskettaa kuitenkin jokaista perusyksikön kouluttajaa. Siksi sotilasopetuslaitoksista valmistuville onkin koulutettava hyvät valmiudet toimia johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman käytännön toteuttajina. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2009)

5.2 Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen sisällöt

Tässä luvussa esittelen tarkemmin varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutuksen sisällön tärkeimmiltä osiltaan opintojen tavoitteiden kannalta. Luvun tarkoituksena on selventää niitä monia tavoitteita, joita johtaja- ja kouluttajakoulutukselle on asetettu ja siten selvittää tavoitteiden laajuutta ja linjakkuutta. Lähteenä olen käyttänyt Pääesikunnan henkilöstöosaston normin (2009) ”Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus” HF1539 liitettä 1, jossa kuvataan varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelma sisältöineen ja tavoitteineen. Opinnot jakautuvat useaan eri opintopakettiin, joiden kesto, sisältö ja tavoitteet vaihtelevat. Osa opinnoista suoritetaan Aliupseerikurssin eri vaiheissa, osa Reserviupseerikoulussa ja osa varusmiesjohtajien johtajakaudella perusyksiköissä. Opinnot jakautuvat perusteisiin, jotka opetetaan Aliupseerikurssilla tai Reserviupseerikurssilla sekä ohjattuun harjoitteluun johtajakaudella.

Johtamisen ja kouluttamisen perusteet -opintopakettilla, jonka laajuus on yksi opintopiste, koulutettavien opetustavoitteena on, että he tuntevat johtajakoulutusohjelman tavoitteet sekä sotilaan toimintakyvyn kehittämisen perusteet. Heidän tulee tuntea myös oppimisen, opettamisen ja kouluttamisen perusteet sekä tuntea syväjohtamisen perusteet. Opintopaketin jälkeen he osaavat laatia koulutuskortin ja toteuttaa yksinkertaisen koulutustapahtuman.

Johtamistaidon peruskurssi on laajuudeltaan 1,5 opintopistettä ja se ajoittuu Aliupseerikurssin toiseen vaiheeseen ja Reserviupseerikurssille. Kurssin tavoitteena on, että kurssin jälkeen koulutettavat tuntevat nykyaikaisen taistelukentän ilmiöt ja taistelunjohtamisen erityispiirteet. He myös osaavat syväjohtamisen mallin sisällön ja osaavat tehdä havaintoja syväjohtamisen mallin mukaisesta käyttäytymisestä. Heidän tulee osata tulkita syväjohtamisen profiilia ja ymmärtää palautteen merkitys johtajana kehittämisessä.

Samoin kuin johtamistaidon peruskurssi, ajoittuu koulutustaidon peruskurssi Aliupseerikurssin toiseen vaiheeseen ja Reserviupseerikurssille. Opintopaketin laajuus on 1,5 opintopistettä ja sen tavoitteena on, että koulutettavat tuntevat joukon kouluttamisen ja opettamisen perusteet. He tuntevat liikuntaharjoituksen toteutuksen perusteet ja osaavat suunnitella sekä johtaa yksinkertaisen koulutustapahtuman ja osaavat laatia harjoitussuunnitelman.

Aliupseerikurssin toiselle vaiheelle ja vastaavasti Reserviupseerikurssille on ajoitettu johtamis- ja koulutustaidon harjoittelu, joka on laajuudeltaan kaksi opintopistettä. Tavoitteina harjoittelussa on,

että koulutettavat harjaantuvat johtajina ja kouluttajina käytännön harjoitteiden kautta ja osaavat hyödyntää palautetta itsensä kehittämisessä sekä myös osaavat antaa palautetta toisille. Normin mukaan oppiminen perustuu harjoitteluun ja suoritusten analysointiin. Koulutettavalle annetaan omasta toiminnastaan palaute, jonka avulla kehitetään valmiuksia toimia johtajana ja kouluttajana. Palautteiden taltioinnilla ja havaintojen kirjaamisella kehityssuunnitelmaan mahdollistetaan koulutettavan aikaisimmista kokemuksista oppiminen, jossa aikaisempien suoritusten havainnot pystytään huomioimaan tulevan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Johtamistaidon harjoituksista koulutettavat saavat omakohtaisia havaintoja syväjohtamisen mallin soveltamismahdollisuuksista omassa johtamiskäyttäytymisessään niin taistelussa kuin myös rauhan ajan perusyksikössä. Koulutustaidon opetuksessa koulutettavan ohjauksella, harjoittelulla sekä palautejärjestelmän opettamisella luodaan edellytykset sille, että kurssilainen osaa toteuttaa koulutustapahtumakokonaisuuden, joka pitää sisällään perusteiden kokoamisen, koulutuskortin laatimisen, harjoituksen toteuttamisen sekä palautteen kokoamisen ja käsittelyn. Jotta tavoitteet saavutettaisiin, on kouluttajan hyvissä ajoin annettava riittävät perusteet ja ohjattava koulutettavaa ennen koulutettavan toteuttamaa koulutustapahtumaa. Koulutustapahtuman jälkeen kouluttaja käy henkilökohtaisen palautekeskustelun koulutettavan kanssa. Johtamissuoritusten kanssa menetellään samalla tavoin, jotta mahdollistetaan oppiminen johtamissuorituksesta.

Varsinaiselle varusmiesjohtajan johtajakaudelle Aliupseerikurssin sekä Reserviupseerikurssin jälkeen kuuluu koulutustaidon harjoittelu sekä johtamiskäyttäytymisen kehittäminen, joka toteutetaan perusyksikössä. Koulutustaidon harjoittelun tavoitteena on se, että koulutettavat hallitsevat itseohjautuvan opetustapahtuman suunnittelun, valmistelun ja toteuttamisen. Johtamiskäyttäytymisen kehittämisen tavoitteena on, että koulutettavat hallitsevat oman oppimisensa ohjaamisen ja syväjohtamisen mallin mukaisen johtamisen. Harjaantuminen kouluttajana ja johtajana on ohjattua toimintaa oman sodanajan joukon kouluttajana ja johtajana. Mitä pidemmälle koulutus etenee, sitä laajempia ja vastuullisempia kokonaisuuksia koulutettaville tulee antaa. Kehittymisen perusedellytyksenä on kouluttajan innostava ja esimerkillinen tuki ja kouluttajan onkin ymmärrettävä oma roolinsa varusmiesjohtajien valmentajana. Jokaisen koulutus- tai johtamissuorituksen jälkeen käydään henkilökohtainen palautekeskustelu ja suoritetaan arviointi, sillä omista kokemuksista oppiminen on tehokkainta oppimista.

Eri koulutusvaiheiden tavoitteita vertailemalla voidaan todeta, että ainakin normien perusteella johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteet ovat nousujohteisia ja siten linjassa. Tutkimusaineistossani käsittelen kotiutuneiden varusmiesjohtajien käsityksiä johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta.

6. AINEISTON KERUU JA ANALYYSIN TOTEUTUS

6.1 Aineiston keruun toteuttaminen ja rajaukset

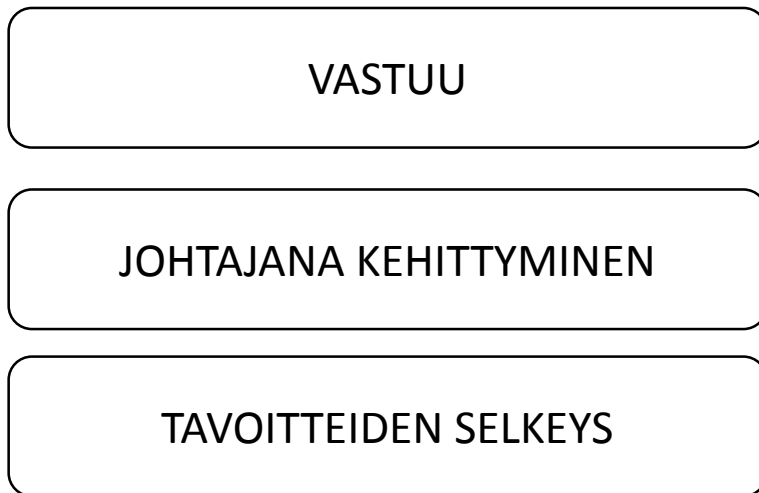
Haastattelusta tiedonkeruumenetelmänä olen kirjoittanut tarkemmin tutkimuksen luvussa kolme. Tässä luvussa selvennän tutkimukseni osalta perusteita haastattelun toteutukselle ja haastateltavien valinnalle.

Tässä tutkimuksessa pyrin mahdollisimman laadukkaaseen haastatteluun valitsemalla haastateltavat henkilöt huolellisesti. Haastateltaviksi valikoitui varusmiespalveluksensa jo suorittaneita henkilöitä, joilla kotiutumisesta oli kulunut kuukaudesta puoleen vuoteen. Näin heillä oli ollut aikaa reflektoida omaa palvelustaan. Haastateltavat olivat kotiutuessaan sotilasarvoiltaan alikersantista aliluutnanttiin ja he olivat palvelleet Suomenlahden Meripuolustusalueen perusyksiköissä, joissa miehistö palvelee yhdeksän kuukautta. Valitsin haastateltavat myös sillä perusteella, että he ovat kaikki olleet jossain vaiheessa varusmiespalvelustaan alaisiani joko suoranaisesti tai epäsuorasti samassa perusyksikössä. Tällä pyrin varmistamaan mahdollisimman luottamuksellisen haastattelutilanteen, sillä luottamuksellinen suhde haastateltaviin oli rakentunut jo heidän varusmiespalveluksensa aikana. Koska tunsin ennalta haastateltavat ja haastateltavat tunsivat tutkijan, mahdollisti se laadukkaan ja aidon vuorovaikutuksen. Haastattelijana uskon, että mahdollisesti samasta syystä haastateltavat myös uskalsivat avoimesti kertoa todelliset omat mielipiteensä. Haastatteluja kertyi kuusi, joiden pituudet vaihtelivat kahdesta ja puolesta tunnista aina neljään ja puoleen tuntiin. En halunnut rajoittaa haastattelujen pituutta, koska keskustelut olivat antoisia ja mahdollistivat laadukkaan aineiston keräämisen ja uusien näkökulmien esiintuomisen. Tutkimustarkoituksia varten puolen tunnin haastatteluihin ei kannata edes ryhtyä (Hirsjärvi ym. 2002, 193)

Haastattelukysymykset ovat liitteenä liitteessä yksi. Vaikka tutkimukseni tiedonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua, laadin itseäni varten suuren määrän apukysymyksiä. Tällä halusin varmistaa, että jokaisen haastateltavan kanssa käydään läpi samat aiheet ja samalla ne mahdollistivat haastattelun eteenpäin viemisen jouhevasti. Kysymysrunгон ja alakysymysten ansiosta haastattelut ovat myös sisällöltään samankaltaiset, mikä helpotti aineiston läpikäyntiä vaikkakin toisten haastateltavien kanssa tietyissä kysymyksissä käytettiin enemmän aikaa kuin toisten. Jokainen haastattelu toteutettiin kysymysten suhteen samassa järjestyksessä, joka myös helpotti aineiston läpikäymistä.

6.2 Analyysin toteutus

Fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysistä olen kirjoittanut tarkemmin tutkimuksen luvussa kolme. Siksi esittelen tässä luvussa keräämäni aineiston jakamisen alaluokkiin ja niistä yhdistämällä syntyneisiin pääluokkiin. Pääluokat on esitetty kuviossa kaksi. Pääluokat ovat jo itsessään tutkimuksen tuloksia.



Kuvio 2. Aineiston pääluokat.

Aineiston analyysin toteutin neljässä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa luin aineiston huolellisesti ensin silmäillen ja myöhemmin tarkemmin. Samalla hahmottui aineistosta kokonaiskäsitys. Seuraavaksi etsin ja merkitsin aineistosta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Toisessa vaiheessa ryhmittelin ilmauksia vertaillen ja etsien samankaltaisuuksia pyrkien etsimään tutkimuksen kannalta olennaisuuksia. Kolmannessa vaiheessa muodostin alaluokat, joihin yhdistin samankaltaisia merkityksiä. Neljännessä vaiheessa alaluokkia yhdistämällä syntyivät pääluokat eli ylätason kategorioiden joukko. Tämän prosessin lopputuloksena syntyivät kuviossa kaksi esitetyt aineiston pääluokat.

7. TUTKIMUSTULOKSET JA KESKEISET HAVAINNOT

Tässä luvussa esittelen keskeiset havainnot aineiston analyysin perusteella syntyneiden pääluokkien avulla. Kukin alaluvuista on nimetty muodostuneiden pääluokkien mukaan ja alaluvut muodostavat tutkimukseni tulokset. Haastattelujen lainauksista olen poistanut ilmi tulleita kouluttajien nimiä. Myös lainauksien puhekieltä olen jonkin verran siistinyt ymmärrettävyyden ja selkeyden vuoksi kuitenkin pyrkien säilyttämään alkuperäisen sisällön mahdollisimman tarkasti. Mikäli jokin kohta lainauksesta jäisi muuten epäselväksi, olen hakasulkeisiin erottanut tarkennuksen. Haastateltavien näkemykset olen esittänyt kurstiivilla erotukseksi muusta tekstistä.

7.1 Vastuu

Tutkimusaineistosta selvisi, että varusmiesjohtajat pitivät kantahenkilökunnan osoittamaa luottamusta varusmiesjohtajia kohtaan hyvänä asiana. Myös koulutuksien suunnittelun osalta pidettiin hyvänä asiana, että varusmiesjohtajat saivat itse olla suunnittelemassa ja toteuttamassa.

Kyl mä tykkäsin just siitä, se on aina kiva tietysti päästä itse tekee joku kokonainen juttu, että alusta asti suunnittelee ja tekee jotain, ja niinku just pitää sen että oli se tietysti just kiva. Ja sitten oli tietysti kiva että annettiin aika paljon vastuuta. Niinkuin muutenkin kyl annettiin tosi paljon vastuuta.

Annettiin vastuuta just meille, varusmiesjohtajille, että me saatiin itse tehdä.

Mä tykkäsin siitä, että sai tehdä itse.

Aliupseerikurssilla ja Reserviupseerikurssilla opittua teoriaa päästiin toteuttamaan käytännössä ja huomattiin, että johtamisen ja kouluttamisen opeista oli hyötyä perusyksikössä johtajakaudella. Johtamista sekä kouluttamista päästiin harjoittelemaan, sillä kantahenkilökunta luotti varusmiesjohtajiin kunhan henkilökunta oli antanut selkeät ohjeet.

Mutta mun mielestä se meni tosi hyvin se p-kausi. Just sen takia, että annettiin tosi paljon luottoa. Että nimenomaan mun mielestä, mitä mä opin aukissa ja rukissa, että miten se idea olis, että se [johtaminen] menee.

Oltiin jo vähän etukäteen kerrattu, että miten se [koulutus] nyt kuulu mennä niin se oli just hyvä tehdä niin, että sitten annettiin ne ohjeet ja sit kun ne [kantahenkilökunta] näki että me noudatetaan [ohjeita] niin annettiin mennä.

Vaikka varusmiesjohtajille annettiin paljon vastuuta, koettiin hyväksi asiaksi se, että kantahenkilökuntaan kuuluva oli läsnä, muttei tarpeettomasti puuttunut johtamiseen ja kouluttamiseen. Tarvittaessa tukea oli kuitenkin helppo saada ja henkilökunta suhtautui asiallisesti varusmiesjohtajia kohtaan.

Oli siellä tietysti tyyppejä [kantahenkilökuntaan kuuluvia] tarkistamassa ja valvomassa. Mutta ei siihen silleen tietyllä tavalla puututtu, että joku olis tullu tavallaan sorkkimaan.

Jos olis ollu tarve, niin ainakaan mulla oli sellanen tunne, etteikö ois voinu mennä kysyä. Ja kyllähän mä kävinkin kysymässä.

[Kouluttajien nimet poistettu] meni silleen, että annettiin tehtävä ja sitten, että jos tarvii apua, niin molemmat oli tosi avuliaita auttamaan. Että siinä ei ollu mitään ongelmaa.

Sain ainakin mä ihan sikana tukea kun sitä tarvitsin.

[Kouluttajan nimi poistettu] oli kyl hyvä. Se oli superasiallinen ja tiesi paljon ja oli aina tosi tyyni. Se vaan just näytti niitä asioita ja opasti ja opetti.

Asiat meni perille ja se ei ollut semmosta huutoa että "Haloo, ooksä tyhmä vai mitä?".

7.2 Johtajana ja kouluttajana kehittyminen

Johtajana kehittämisessä suurin merkitys oli sillä, että henkilökunta luotti varusmiesjohtajiin. Heistä tuntui, että heitä tarvittiin perusyksikössä eivätkä tunteneet itseään turhiksi.

[Kehittämisessä] edesauttoi se, että oli paljon luottoa. Saatiin tehdä paljon ja oli paljon tehtävää, ettei tuntenut oloonsa turhaks.

Kuitenkin koettiin, että kehittymistä ei sittenkään olisi tapahtunut kovinkaan paljoa. Kehittyminen johtajana ja kouluttajana oli todennäköisesti tiedostamatonta. Kehittymisen havaitsemiseen vaikutti todennäköisesti myös se, että kehityskeskusteluissa tai kausikeskusteluissa oli puutteita tai niitä ei ollut toteutettu lainkaan. Palautetta ja kehittymiskeskusteluja toivottiinkin enemmän kantahenkilökunnan suunnalta.

Vaikee sanoa. Ehkä silleen samaa tahtia miten kehittyi ihmisenä muutenkin.

Siinä ei välttämättä tapahtunut hirveesti muutosta, tai kehitystä.

Ei kyl ollu, että olis koskaan sen P- E- I -kauden aikana koskaan kysytty että ooksää nyt kehittyne siitä kun ensimmäisenä päivänä astuit aukiin.

Mitään sellasta ei kyl ollu. Että sitä [kausikeskusteluja] ois voinut olla.

Toisaalta syväjohtamisen kulmakivien avulla huomattiin, miten oma käytös vaikuttaa johtamiseen ja miten sitä voi hyödyntää niin johtamisessa kuin kouluttamisessa. Suoralla koulutuksista ja johtamissuorituksista saadulla palautteella oli merkitystä, sillä sitä tuli monesta suunnasta ja palautteen kautta huomattiin oman johtamis- ja kouluttamiskäyttäytymisen vaikutus alaisiin. Koulutuksien ja johtamissuoritusten jälkeen kantahenkilökunnan antamassa henkilökohtaisessa palautteessa oli puutteita, eikä arviointilomakkeita oltu täytetty Aliupseerikurssin tai Reserviupseerikurssin jälkeen perusyksiköissä.

Siitä tuli tietoisempaa, miten mä käytän niitä, mut että miten se mun käytös vaikuttaa ja miten sitä voi käyttää hyödyksi.

Mut ehkä just siinä [johtamis- ja kouluttamiskäyttäytymisen] tiedostamisessa tapahtui, koska siitä tuli niin semmosta suoraa palautetta monesta suunnasta.

Sellasta oli vaan RUKissa, ja AUKis, mut mun mielestä RUKissa niitä [arviointilomakkeita] täytettiin kokoajan mutta ei sitten enää myöhemmin tullu oikestaan keltään mitään palautetta.

7.3 Tavoitteiden selkeys

Johtajakaudelle asetettuja tavoitteita ei mielletty kovinkaan selkeiksi tai ne eivät olleet tulleet esille riittävän painokkaasti. Haastateltavista osa muisti, että tavoitteet olivat olleet nähtävillä mutta eivät osanneet kertoa tarkemmin tavoitteista. Tästä voidaan päätellä, että perusyksikössä ei oltu kiinnitetty tarpeeksi huomiota tavoitteiden näkyvyyteen.

Varmaan on ollukin semmoset tarkat tavoitteet, mut että jostain niitä aina pysty lukee.

Jostain pysty lukee mitä piti osata missäkin vaiheessa.

Osa haastateltavista taas ei muistanut, että tavoitteista olisi ollut mitään puhetta johtajakaudella. Voi olla, että joko varusmiesjohtajat eivät olleet kiinnittäneet huomiota tavoitteisiin tai eivät ole sisäistäneet niitä. On myös mahdollista, että tavoitteita ei ole tuotu riittäväällä tavalla näkyviksi varusmiesjohtajille.

En mä oikeastaan muista, että olis ollu mitään sellasia exacteja tavoitteita.

Oliks ees semmosii [tavoitteita]? Mä en oikeesti tiedä, että oliks semmosia..

Johtajakaudella kehittyminen paremmaksi johtajaksi koettiin mielekkääksi tavoitteeksi ja olikin lähestulkoon ainoita tavoitteita, jotka haastateltavat muistivat. Johtajana kehittymisen tavoitetta voidaan pitää merkityksellisenä, koska sillä on vaikuttavuutta myös varusmiespalveluksen jälkeen.

En sit muista niitä mitkä olis ollu sellasia varsinaisia tavoitteita, muutaku johtajana ja minänä kehittyminen.

No tavallaan se, että johtajakaudella olis tarkoitus kehittyä hyväksi johtajaks, niin että sen tavoitteen koin ihan mielekkääksi.

8. YHTEENVETO

8.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa pyrin lyhyesti ilmaisemaan oman käsitykseni tutkimustuloksista sekä vertaamaan tuloksia tutkimukseni teoriaan.

Tutkimusaineistosta selvisi, että varusmiesjohtajat pitivät hyvänä asiana kantahenkilökunnan osoittamaa luottamusta varusmiesjohtajia kohtaan. Myös koulutuksien suunnittelun osalta pidettiin hyvänä asiana, että varusmiesjohtajat saivat itse olla suunnittelemassa ja toteuttamassa. Tämä on linjassa Pääesikunnan ohjeistuksen kanssa, sillä johtajaksi ja kouluttajaksi harjaannutaan omaa joukkoa kouluttamalla ja johtamalla. Tulos käy yhteen myös Brookfieldin (1996, 37) oppimisen teorian kanssa, jota mukaillen kouluttajan tulee antaa johtajan tehdä omia ratkaisuja ja sitä kautta riippuvuus kouluttajasta asteittain vähenee.

Aliupseerikurssilla ja Reserviupseerikurssilla opittua teoriaa päästiin toteuttamaan käytännössä ja huomattiin, että johtamisen ja kouluttamisen opeista oli hyötyä perusyksikössä johtajakaudella. Johtamista sekä kouluttamista päästiin harjoittelemaan, sillä kantahenkilökunta luotti varusmiesjohtajiin kunhan henkilökunta oli antanut selkeät ohjeet. Tasapuolinen, asiallinen, arvostava ja tukea antava suhtautuminen sekä omatoimisuutta ja itsetuntoa vahvistavat tehtävät sekä laadukas palaute luo hyvän ja kannustavan oppimisympäristön (Toiskallio 1998, 17).

Vaikka varusmiesjohtajille annettiin paljon vastuuta, koettiin hyväksi asiaksi se, että kantahenkilökuntaan kuuluva oli läsnä, muttei tarpeettomasti puuttunut johtamiseen ja kouluttamiseen. Tarvittaessa tukea oli kuitenkin helppo saada ja henkilökunta suhtautui asiallisesti varusmiesjohtajia kohtaan. Kouluttajien tuleekin pyrkiä aktiivisesti havaitsemaan varusmiesten ongelmat ja vaikeudet oppimisessa, sopeutumisessa ja asenteessa sekä pyrittävä korjaamaan niitä lisäkoulutuksella ja lisätuella (Pääesikunta henkilöstöosasto 2012).

Johtajana kehittämisessä suurin merkitys oli sillä, että henkilökunta luotti varusmiesjohtajiin. Heistä tuntui, että heitä tarvittiin perusyksikössä eivätkä tunteneet itseään turhiksi. Onkin kouluttajien ja opettajien tehtävä saada opiskelija ja oppija, siis tuleva varusmiesjohtaja ja sodan ajan johtaja, tuntemaan opiskelemaisensa asia tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Myös Toiskallio (1998, 14) kirjoittaa, että ihmisen, tässä tapauksessa sotilaan ja varusmiehen, toimintakyvyn ja toimintahalun edellytyksenä on arvostaminen ja huolenpito. Turvallinen oppimisympäristö ja avoin oppimisilmapiiri on otettu huomioon myös Pääesikunnan normissa. Normin mukaan perusyksikön päällikön ja kouluttajien on luo-

tava kouluttamaansa joukkoon hyvä yhteishenki sekä avoin vuorovaikutus- ja oppimisilmapiiri. Motivaatiollakin on merkitystä, sillä tunne joukkoon kuulumisesta ja terve ylpeys omasta joukosta vahvistavat koulutettavien sisäistä motivaatiota ja lisäävät sitoutumista yhteisiin päämääriin. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2012)

Kuitenkin koettiin, että kehittymistä johtajana ja kouluttajana ei sittenkään olisi tapahtunut kovinkaan paljoa. Kehittyminen johtajana ja kouluttajana oli todennäköisesti tiedostamatonta. Kehittymisen havaitsemiseen vaikutti todennäköisesti myös se, että kehityskeskusteluissa tai kausikeskusteluissa oli puutteita tai niitä ei ollut toteutettu lainkaan. Palautetta ja kehittymiskeskusteluja toivottiinkin enemmän kantahenkilökunnan suunnalta. Normeissa palautteen merkitystä korostetaan ja se korostuu myös yleisessä oppimisen teoriassa. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kasvatustavoitteena on kannustaa koulutettavia jatkuvaan itsensä ja oman toimintakykynsä kehittämiseen syväjohtamisen mallin mukaisesti. Johtajaksi ja kouluttajaksi harjaannutaan ja kehitytään omaa joukkoa kouluttamalla ja johtamalla sekä palvelusaikana että reservin harjoituksissa. Palautejärjestelmän avulla tuetaan johtajien itsetuntemusta ja kannustetaan oppimaan sekä rakennetaan avointa palaute- ja johtamiskulttuuria. Palvelusaikana luodaan perusta ja myönteinen asenne jatkaa johtajana kehittymistä reservissä jatkuvan oppimisen keinoin. (Pääesikunta henkilöstöosasto 2009) Koulutustapahtuman jälkeen kouluttajan tulisikin käydä henkilökohtainen palautekeskustelun koulutettavan kanssa. Johtamissuoritusten kanssa menetellään samalla tavoin, jotta mahdollistetaan oppiminen johtamissuorituksesta.

Toisaalta syväjohtamisen kulmakivien avulla huomattiin, miten oma käytös vaikuttaa johtamiseen ja miten sitä voi hyödyntää niin johtamisessa kuin kouluttamisessa. Suoralla koulutuksista ja johtamissuorituksista saadulla palautteella oli merkitystä, sillä sitä tuli monesta suunnasta ja palautteen kautta huomattiin oman johtamis- ja kouluttamiskäyttäytymisen vaikutus alaisiin. Koulutuksien ja johtamissuoritusten jälkeen kantahenkilökunnan antamassa henkilökohtaisessa palautteessa oli puutteita, eikä arviointilomakkeitakaan oltu täytetty Aliupseerikurssin tai Reserviupseerikurssin jälkeen perusyksiköissä. Harjaantuminen kouluttajana ja johtajana on ohjattua toimintaa oman sodanajan joukon kouluttajana ja johtajana. Mitä pidemmälle koulutus etenee, sitä laajempia ja vastuullisempia kokonaisuuksia koulutettaville tulee antaa. Kehittymisen perusedellytyksenä on kouluttajan innostava ja esimerkillinen tuki ja kouluttajan onkin ymmärrettävä oma roolinsa varusmiesjohtajien valmentajana. Jokaisen koulutus- tai johtamissuorituksen jälkeen käydään henkilökohtainen palautekeskustelu ja suoritetaan arviointi, sillä omista kokemuksista oppiminen on tehokkainta oppimista. Koulutustaidon

harjoittelun tavoitteena on, koulutettavat hallitsevat itseohjautuvan opetustapahtuman suunnittelun, valmistelun ja toteuttamisen. Johtamiskäyttäytymisen kehittämisen tavoitteena on, että koulutettavat hallitsevat oman oppimisensa ohjaamisen ja syväjohtamisen mallin mukaisen johtamisen.

Johtajakaudelle asetettuja tavoitteita ei mielletty kovinkaan selkeiksi tai ne eivät olleet tulleet esille riittävän painokkaasti. Haastateltavista osa muisti, että tavoitteet olivat olleet nähtävillä mutta eivät osanneet kertoa tarkemmin tavoitteista. Tästä voidaan päätellä, että perusyksikössä ei oltu kiinnitetty tarpeeksi huomiota tavoitteiden näkyvyyteen. Kouluttajan opas (2007, 16-17) korostaa tavoitteiden merkitystä, sillä koulutettavan on aina ymmärrettävä, mikä koulutustapahtuman tavoite on. Kuten Biggsin (2003) konstruktivisen linjakkuuden mallissa, koulutuksen tavoitteet on ilmaistava niin selkeästi, että jokainen koulutettava ymmärtää tavoitteet ja koulutettavalle syntyy mielikuva tavoiteltavasta suorituksesta. Tavoitteiden määrittely on Kouluttajan oppaan (2007, 16, 24) mukaan oppimisen ja oppimisprosessin lähtökohta, aivan kuten Biggsin linjakkuuden mallissa. Asetetut tavoitteet luovat pohjan opetuksen sisällölle, opetusmateriaalin käytölle sekä opetusmenetelmien valinnalle ja selkeällä tavoitteenasettelulla herätetään ja ylläpidetään koulutettavien oppimismotivaatiota.

Osa haastateltavista taas ei muistanut, että tavoitteista olisi ollut mitään puhetta johtajakaudella. Voi olla, että joko varusmiesjohtajat eivät olleet kiinnittäneet huomiota tavoitteisiin tai eivät ole sisäistäneet niitä. On myös mahdollista, että tavoitteita ei ole tuotu riittävällä tavalla näkyviksi varusmiesjohtajille. Oppimistavoitteiden määrittely on tärkeä osa oppimisprosessia korostaen nimenomaan opiskelijan oppimistavoitteita eikä opettajan asettamia tavoitteita opetustoiminnalleen. Biggsin konstruktivisen linjakkuuden mallissa opetus on intentionaalista, tavoitteellista toimintaa. Opetuksen ja oppimisen tavoitteiden tulee olla selkeät ja näkyvissä.

Johtajakaudella kehittyminen paremmaksi johtajaksi koettiin mielekkääksi tavoitteeksi ja olikin lähestulkoon ainoita tavoitteita, jotka haastateltavat muistivat. Johtajana kehittymisen tavoitetta voidaan pitää merkityksellisenä, koska sillä on vaikuttavuutta myös varusmiespalveluksen jälkeen. Palvelusaikana luodaan perusta ja myönteinen asenne jatkaa johtajana kehittymistä reservissä jatkuvan oppimisen keinoin. (Pääsikunta henkilöstöosasto 2009)

Tutkimuksen aineiston perusteella voin todeta, että johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa on pääsääntöisesti onnistuttu. On kuitenkin osa-alueita, joihin tulee vielä paneutua entistä tarkemmin. Toivon, että tämä tutkimus osaltaan auttaa hahmottamaan varusmiesten näkemyksiä omasta koulutuksestaan ja sen tasosta.

8.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkijan asema on keskeinen tutkimuksen teossa. Tutkijan on helppo tuoda esille omat näkemyksensä aiheesta valitsemalla aineistosta merkityksiä, jotka sopivat hänen näkemykseensä tutkittavasta asiasta. Haastatteluja tehdessä on myös mahdollista vaikuttaa haastateltaviin ja ohjailla haastattelun kulkua siten, että tutkija saa haastateltavan kertomaan juuri sitä, mitä tutkija haluaa kuulla. Itse pyrin välttämään tällaisen vaikuttamisen haastateltaviin aktiivisesti. Toisaalta, haastattelun aikana oli mahdollista viedä keskustelua eteenpäin tuomalla esiin omia näkemyksiä, mutta tarkoituksena vain saada haastateltava kertomaan tarkemmin näkemyksistään ja perustelemaan oma mielipiteensä. Uskon, että onnistuin välttämään kielteiset vaikutukset tutkimuksen luotettavuuden suhteen.

Aineiston analyysin aikana on mahdollista tehdä aineistosta virhepäätelmiä. Tutkijana tulkitsen toisen ihmisen havaintoja, mielipiteitä ja käsityksiä. Myös omat käsitykseni tutkimuksen aiheesta vaikuttavat jossain määrin taustalla aineistoa analysoitaessa ja siitä päätelmiä tehdessä. Olen tietoisesti pyrkinyt kuitenkin olemaan avoin aineistolla ja antanut varusmiesjohtajien äänen kuulua. On mahdollista, että toinen tutkija olisi voinut päätyä erilaisiin pääluokkiin samasta aineistosta. Kuitenkin uskon, että tutkimuksen päätelmät olisivat samansuuntaiset. Näin ollen katson, että olen luotettavasti onnistunut tuomaan julki varusmiesjohtajien käsityksiä johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta ja tutkimuksen tulokset ovat siten käyttökelpoisia.

Tutkimuksen luotettavuudessa on otettava huomioon haastateltavien lukumäärä tässä tutkimuksessa. Itse päädyin kuuteen haastateltavaan ja haastateltavien valintaan vaikuttavista tekijöistä olen kirjoittanut jo luvussa kuusi. Tältä osin totean, että haastateltavien lukumäärä oli riittävä, vaikkakaan ei otannan pienuuden takia vielä yleistettävissä. Kuitenkin tutkimuksesta selviää seikkoja, joihin tulisi johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa erityisesti kiinnittää huomiota.

8.3 Jatkotutkimuskohteet

Tämä tutkimus on osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta ja saman aiheen ympäriltä on laadittu tutkimuksia aikaisemminkin. Olisi antoisaa tälle aihepiirille tutkia uudestaan, miten tilanne perusyksiköissä on muuttunut tämän tutkimuksen aloittamisen jälkeen. Joukko-osastossa, jossa suoritin tutkimukseni, on ollut käynnissä organisaatiomuutos myös silloin, kun haastateltavat olivat palveluksessa ja toimintakulttuuri haki vielä uomaansa. Se on voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Sittenmin

joukko-osastossa on läpikäyty toinen suuri organisaatiomuutos, kun laivastojoukot eriytettiin omaksi joukko-osastokseen. Nykyisessä Rannikkoprikaatissa on tapahtunut myös henkilökuntavaihdoksia. Uskon, että perusyksikön päälliköllä ja sitä kautta muun henkilökunnan asenteilla on suuri merkitys varusmiesjohtajien johtaja- ja kouluttajakoulutukseen.

LÄHTEET

- Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at university: What the student does. 2. painos. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press Limited.
- Brookfield, S. 1996. Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices. Buckingham: Open University Press.
- Byman, R. 2002. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheen-
vuoro Osaaminen murroksessa – työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen –se-
minaarissa. Helsinki 12.4.2005. Viitattu 4.2.2016 [http://www.helsinki.fi/science/networkedlear-
ning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf](http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf)
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri op-
pimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P., 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-7. painos. Vantaa: Tummavuoren
kirjapaino Oy.
- Hyppönen, O. & Linden, S. 2009. Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät
ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 4/2009. HSE Print. Vii-
tattu 8.2.2016. <http://bit.ly/1Qty6Dx>
- Hyytinen, H. 2010 Konstruktiivisen linjakkuuden perusteita etsimässä. Systemaattinen analyysi John
Biggsin esittämistä yliopisto-opetuksen lähtökohdista. Helsingin yliopisto. Pro gradu –tutkielma. Vii-
tattu 8.2.2016. <http://bit.ly/1KdnIU2>
- Järvensivu, A., Valkama, P. & Koski, P. 2009. Työssä oppimisen käytännöt ja työn mielekkyys. Ta-
paustutkimuksia moraalisen sopimuksen viitekehyksessä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja.
Työ ja yrittäjyys 2/2009. Helsinki: Edita Publishing Oy. Viitattu 4.2.2016 [https://www.tem.fi/fi-
les/24067/TEM2_09.pdf](https://www.tem.fi/files/24067/TEM2_09.pdf)
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell
Oy.

- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kouluttajan opas 2007. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2007. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mäkinen, J. 2009. Onko opetuksesi linjakasta ja mielekästä? Artikkel. . Defensor Patriae Maanpuolustuskorkeakoulun lehti 2/2009 14-19. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu 8.2.2016 <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201203091516>
- Maavoimien esikunta henkilöstöosasto 2012. Varusmiesten maavoimakoulutus. Ohje. HI897.
- Nevgi, A. ja Tirri K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Turku: Painosalama Oy.
- Pekkarinen, O. & Rentola, H. 2012. Ammattialupseereiden työssä oppiminen ja sen ohjaaminen – Sotilaspedagoginen tapaustutkimus. Tiede ja Ase 70, 54-72. PDF luettu 4.2.2016. <http://ojs.tsv.fi/index.php/ta/article/view/7987/6088>
- Pääesikunta henkilöstöosasto 2009. Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus. Ohje. HF1539.
- Pääesikunta henkilöstöosasto 2010a. Ohjattu työssä oppiminen. Määräys. HG233.
- Pääesikunta henkilöstöosasto 2010b. Perehtyminen ja perehdyttäminen Puolustusvoimissa. Määräys. HG232.
- Pääesikunta henkilöstöosasto 2011. Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä Puolustusvoimissa. Hallinnollinen määräys. HG1340.
- Pääesikunta henkilöstöosasto 2012. Varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt. Määräys. HI657.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Salpausselän Kirjapaino

Sarala, U. & Sarala, A. 2001. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 7. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 4.2.2016. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67625/951-44-6650-0.pdf>

Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Rytkönen, H. 2009. Oppiminen opintomenestyksen takana. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 8.2.2016. <http://www.helsinki.fi/ktl/yty/tutkimus/HRgradu2505.pdf>

LIITTEET

Liite 1 Haastattelukysymykset

LIITE 1 1(3)

Kuvaile johtajakautesi aikaista johtaja- ja kouluttajakoulutusta. Mitä ja millaista koulutusta järjestettiin?

- Olitko tietoinen johtajakauden jatkokoulutuksesta ja sen tavoitteista?
 - o Mitä tiesit jatkokoulutuksesta etukäteen johtajakauden alkaessa ja olivatko tietosi järjestettävästä jatkokoulutuksesta mielestäsi riittävät?
 - o Mitä odotuksia sinulla oli jatkokoulutuksen suhteen?
 - o Millaisina koit koulutustaidon jatkokurssit?
 - o Kuka oli vastuussa johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta yksikössäsi?
- Mitä jatkokurssien teoriaopetus piti sisällään, jos sellaista järjestettiin?
 - o Mitä osa-alueita johtamisesta ja kouluttamisesta opetus käsitteli?
 - o Syvensikö annettu teoriaopetus AUK:ssa/RUK:ssa annettua opetusta?
 - o Oliko opetuksesta hyötyä omalla johtajakaudellasi?
 - o Mitä mieltä olet saamasi opetuksen laadukkuudesta? Perustele omin sanoin.
- Mitä jatkokurssien käytännön opetus piti sisällään, jos sellaista järjestettiin?
 - o Mitä osa-alueita johtamisesta ja kouluttamisesta opetus käsitteli?
 - o Syvensikö annettu käytännön opetus AUK:ssa/RUK:ssa annettua opetusta?
 - o Oliko opetuksesta hyötyä omalla johtajakaudellasi?
 - o Mitä mieltä olet saamasi opetuksen laadukkuudesta? Perustele omin sanoin.
- Mitä mieltä olet apuvälineistä, joita käytettiin johtajakaudellasi johtajakoulutuksessa?
 - o Järjestettiinkö yksikössäsi tiimipalavereja?
 - o Mitä mieltä olet tiimipalavereista?
 - o Mitä olisit toivonut tiimipalavereista?
 - o Käytitkö aktiivisesti johtajakansiota?
 - o Oliko johtajakansiosta sinulle hyötyä?
 - o Miten olisit toivonut johtajakansiota käytettävän?

Mieti kantahenkilökuntaan kuuluvien kouluttajien vaikutusta johtajakaudellasi. Pohdi johtajakautasi kokonaisuutena. Millainen vaikutus kantahenkilökunnalla oli jokapäiväisessä toiminnassa?

- Koitko saavasi tukea ja opastusta omalta kouluttajaltasi?
 - o Oliko saamasi koulutus ja opetus jatkuvaa vai tilanneriippuvaista? Havaitsitko eroavaisuuksia harjoituksissa verrattuna kasarmiolosuhteisiin?
 - o Saitko tukea johtamis- ja kouluttamisprosessissa tarvitessasi sitä?
 - o Olisitko toivonut kouluttajaltasi aktiivisempaa roolia johtajakaudellasi johtamisen ja kouluttamisen ohjaamisessa?
 - o Mitä mieltä olet yksittäisen kouluttajan roolista johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa johtajakaudella?
 - o Oliko kouluttajilla yhtenäistä linjaa johtajakauden johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa?

LIITE 1 2(3)

- Oliko kouluttajien välillä merkittäviä eroja heidän ohjaamisensa aktiivisuudessa?
- Olivatko kaikki johtajat samanarvoisessa asemassa koulutuksen ja opetuksen suhteen?
- Miten olisit itse toivonut kantahenkilökunnan ottavan kantaa omaan johtaja- ja kouluttajakoulutukseesi?
- Koitko, että kantahenkilökunta edesauttoi johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoitteiden saavuttamista?

Pohdi, mitä olisit itse toivonut johtajakaudeltasi omaan johtaja- ja kouluttajakoulutukseesi liittyen. Mikä oli mielestäsi toimivaa, mikä taas ei? Mitä itse tekisit toisin?

- Millaista teoriaopetusta olisit toivonut?
 - Olisiko teoreettinen opetus johtamisesta ja koulutuksesta ollut tarpeen johtajakauden aikana?
 - Milloin olisi mielestäsi paras hetki järjestää teorian lisäopetusta (p/e/j-kausi)?
 - Mitä olisit itse toivonut teoriaopetukselta?
- Millaista käytännön opetusta olisit toivonut?
 - Olisiko käytännön opetus johtamisesta ja koulutuksesta ollut tarpeen johtajakauden aikana?
 - Milloin olisi mielestäsi paras hetki järjestää teorian lisäopetusta (p/e/j-kausi)?
 - Mitä olisit itse toivonut käytännön opetukselta?
- Oliko johtajakaudellasi riittävästi johtamis- ja kouluttajakoulutusta?
 - Saitko mielestäsi riittävästi vastuuta johtamisessasi?
 - Saitko mielestäsi kouluttaa ja saitko siitä riittävästi kokemusta ja palautetta?
 - Luotettiinko sinuun johtajana ja kouluttajana?
- Mitä odotit johtajakaudeltasi johtajana ja kouluttajana kehittymisen suhteen?
 - Pystyitkö kehittämään johtajakaudellasi? Missä asioissa?
 - Palveliko annettu koulutus omaa kehittymistäsi?
- Mitä itse muuttaisit nykyisessä johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa?
 - Mitkä yksittäiset asiat haittasivat kehittymistäsi johtajana ja kouluttajana?
 - Mitkä yksittäiset asiat auttoivat sinua kehittämään johtajakaudellasi johtajana ja kouluttajana?

- Miten koit koulutuksen tavoitteet ja mielekkyyden
 - o Saavutettiin ko tavoitteet ainakin omalta osaltasi?
 - o Koitko tavoitteet mielekkäiksi?